

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Sandra Beatriz Moraes da Silveira**

DEUSAS EM PRETO E BRANCO,  
UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR

460527

Porto Alegre  
2004

T  
396.4  
S587d  
2004

**Sandra Beatriz Moraes da Silveira**

**DEUSAS EM PRETO E BRANCO,  
UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Marlene Ribeiro – UFRGS

Co-orientador: Prof. Dr. Mário Theodoro Lisboa – UnB

Porto Alegre  
2004



**Sandra Beatriz Moraes da Silveira**

**DEUSAS EM PRETO E BRANCO,  
UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 02 de julho de 2004

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene Ribeiro  
(Orientadora – PPGEDU/UFRG)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmem Lucia Bezerra Machado  
(PPGEDU/UFRG)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dayse Macedo de Barcelos  
(UFRG)

---

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola  
(Escola Superior de Teologia)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sinara Porto Fajardo  
(Assembléia Legislativa/RS)

---

***Desde criança, uma mulher negra me amou de forma incondicional. Ela me ensinou que eu merecia ser amada. Seus carinhos nutriram meu crescimento, colaborando para que me tornasse uma negra mulher. Dedico este trabalho à minha avó Isaura (In memoriam).***

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

...a todas as mulheres que, com a sua solidariedade, colaboraram para que eu conseguisse concluir esta pesquisa; pela amizade, força, e, principalmente, pela confiança em mim depositada. Sem o apoio, o encorajamento, o afeto das mulheres – Promotoras Legais Populares – este sonho não se teria tornado realidade. Sou-lhes grata pela oportunidade que tive de vivenciar e aprender com vocês;

...à Marlene Ribeiro, minha orientadora, pela coragem de assumir este desafio de aprendizado conjunto e pelo afeto demonstrado;

...às amigas, educadoras, pesquisadoras e militantes negras que me escutaram, pelas fecundas e instigantes discussões que enriqueceram meu trabalho;

...aos meus pais Iracema e Lauro, pelo carinho, afeto e pelo orgulho demonstrado por eu existir.

**“13 de maio** – hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Nas prisões, os negros eram os bodes expiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos tratam com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir no senhor Manuel vender os ferros. Com dinheiro dos ferros vou comprar arroz e lingüiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

...Eu tenho dó dos meus filhos. Quando eles vêm as coisas de comer eles bradam:

– Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mande-i-lhe o bilhete assim:

–“Dona Ida peço-te se podes me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço Carolina.”

Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou a pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e o arroz. Eram 9 horas da noite quando comemos.

E assim, no dia 13 de maio de 1958, eu lutava contra a escravatura atual – **a fome!**

(Trecho extraído de **Quarto de despejo – diário de uma favelada**. Carolina Maria de Jesus. São Paulo: Francisco Alves, 1960)



## RESUMO

Esta dissertação aborda um estudo de caso da experiência educacional realizada pela Organização não Governamental Themis, cuja missão é promover, defender e proteger os direitos humanos das mulheres. A pesquisa foi realizada com um grupo de mulheres cuja identidade racial abrange negras, brancas e indígena, residentes nos municípios de Canoas e Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Todas são lideranças comunitárias que concluíram o curso de formação de Promotoras Legais Populares (PLPs), coordenado pela ONG Themis-Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero. O período em estudo vai de 1996 a 2000, quando foi incluída a temática racial no programa do curso de formação das PLPs. Os fundamentos dessa pesquisa empírica/teórica estão no campo dos estudos sobre gênero, raça e educação popular, com ênfase no conceito de exclusão social. Trabalhei na perspectiva de compreender, a partir do ponto de vista das PLPs, se a inclusão da temática racial junto ao curso de formação de PLPs contribuiu ou não para a construção de suas identidades raciais e nas suas práticas sociais e políticas, como sujeitos multiplicadores de cidadania e defesa dos direitos das mulheres. A experiência educacional é um recurso muito recorrente utilizado pelos movimentos sociais e pelas ONGs, como uma forma de suprir a ausência do Estado em responder pela construção plena da cidadania de todos brasileiros e brasileiras. Portanto, a pesquisa tem por referência um projeto pedagógico cujo objetivo é evidenciar o fenômeno do racismo, do patriarcalismo existente na sociedade

brasileira, buscando resgatar ou reconstruir relações raciais, de gênero e classe social, baseadas no respeito às diferenças e no acesso universal dos direitos, bem como aos bens e serviços a todos e a todas.

**PALAVRAS- CHAVES:** Educação popular. Identidades. Raça. Gênero.

## **ABSTRACT**

This study approaches a case study based on an educational experience conducted by an a non governmental organization (NGO) called Themis, whose aim is to promote, defend and protect women's rights, recognizing the Judicial Power as the strategically privileged space for accomplishing a project aiming at women's social justice. This research was conducted with a group of women whose racial identities include black, white and indigenous women residing in Canoas and Porto Alegre, in the state of Rio Grande do Sul. They are all community leaders, who have concluded the Popular Legal Prosecutors (PLPs) preparation course, which was coordinated by the Juridical and Gender Studies Support from Themis-NGO. The period studied began in 1996 until 2000, when the racial issue was included in the PLPs formation course. The fundamentals of this theoretical/empirical research belong to the studies on gender, race and popular education, with emphasis on the concept of social exclusion. From this angle, social exclusion presents increasing obstacles towards the access of goods and social services resulting from the social production of wealth. The exclusion processes affect social groups in different ways, with higher or lower degree contact with exclusion, revealing itself to be extremely cruel, and the more extensive, the more the race, gender and social class overlap. I have worked aiming at acquiring, from the PLPs point of view, a better understanding at whether the inclusion of the racial topic towards their formation, contributes or not to the

construction of their racial identities and to their social and political practices, while being multipliers of citizenship and women's rights defense. It is important to highlight that this study refers to a five-year length experience. However, Themis – Juridical Assistance and Gender Studies – has been developing a pedagogical practice for ten years with popular groups at the county, state and national levels. The educational experience is a well used and recurrent resource being used by social movements and NGOs, as a way of supplying for the State's absence in assisting the complete citizenship construction of all Brazilians. Therefore, this a pedagogical project aiming at making the phenomenon of racism, and the existing patronizing phenomenon in Brazilian society evident, and thus, rescuing or reconstructing racial, gender and social class relationships, based on respect to differences and on universal access to human rights, as well as goods and services to every one.

**KEYWORDS:** Popular education: Identities. Race. Gender.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>PARTE I – DIMENSÃO DO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA</b>	
<b>2. A EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO POPULAR.....</b>	<b>17</b>
2.1 A PARTICIPAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NO RIO GRANDE DO SUL.....	18
2.2 A ORGANIZAÇÃO CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO – THEMIS.....	25
2.3 AS PROMOTORAS LEGAIS POPULARES E SEU COMPLEXO UNIVERSO IDENTITÁRIO.....	31
2.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROMOTORAS LEGAIS POPULARES.....	39
<b>2.4.1 A Questão Racial e a Prática Pedagógica.....</b>	<b>55</b>
2.5 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DAS RELAÇÕES RACIAIS.....	59
<b>PARTE II – DIMENSÃO TEÓRICA DA EXPERIÊNCIA</b>	
<b>3. OS CAMINHOS QUE CONSTRUIMOS.....</b>	<b>65</b>
3.1 EDUCAÇÃO: UM ATO DE DESEQUILÍBRIO.....	66
3.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	72
3.3 IDENTIDADES: CONSTRUÍDAS E DESCONSTRUÍDAS.....	74
<b>4. PONTOS DE REFERÊNCIA PARA A ANÁLISE.....</b>	<b>86</b>
4.1 AS TEORIAS QUE CONSTROEM AS RELAÇÕES RACIAIS.....	86
<b>4.1.1 Políticas Públicas Universais e as Desigualdades.....</b>	<b>97</b>
<b>4.1.2 Saberes sobre a Questão Racial Brasileira.....</b>	<b>100</b>
4.2 GÊNERO: UMA CATEGORIA.....	112
4.3 FEMINISMO NEGRO.....	128
4.4 TEORIA AFRO-CENTRISTA E O FEMINISMO OCIDENTAL.....	131
<b>PARTE III- DIMENSÃO DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA</b>	
<b>5. DEUSAS EM PRETO E BRANCO: UMA PESQUISA DE EDUCAÇÃO POPULAR.....</b>	<b>134</b>
5.1 A PESQUISADORA: UMA PERSPECTIVA FEMININA E NEGRA.....	134
5.2 A PESQUISA DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	140
<b>5.2.1 Protagonistas da Experiência – As Deusas em Preto e Branco.....</b>	<b>142</b>
<b>5.2.2 O Processo da Investigação.....</b>	<b>148</b>
<b>5.2.3 Analisando os Dados: a Questão Racial no Curso de Formação de Promotoras Legais Populares.....</b>	<b>152</b>

5.3 REFLEXÕES DA PESQUISA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	174
6. CONCLUSÕES.....	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
ANEXOS.....	203

## 1. INTRODUÇÃO

Esta é uma experiência vivenciada durante seis anos e meio, com profunda intensidade afetiva, profissional e política. Devido à sua duração, é perceptível que essa experiência começou antes do meu ingresso no curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Interessei-me em estudá-la mais profundamente, na tentativa de socializá-la com colegas, professores e professoras dessa Faculdade e produzir conhecimento a partir dessa experiência.

Cabe destacar minha permanente vigilância social e política frente à questão do racismo, da pobreza e do sexismo presentes em nossa sociedade. O ingresso na instituição Themis – Assessoria Jurídica e Estudo de Gênero e o meu *curriculum vitae* técnico e político exemplificam a afirmação de que essas questões sempre ocuparam a centralidade nas ações por mim desenvolvidas cotidianamente.

Com este estudo, procurei impulsionar minha formação pessoal e profissional de forma ética e crítica, realimentando a paixão pelo



estudo e pela pesquisa, sempre em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, por meio da reflexão, do diálogo, da discussão e da práxis. Ao revisar meu *currículum*, observo que a educação, como ação libertadora, participativa, e democrática, de âmbito formal e informal, sempre esteve presente em todas as minhas ações profissionais, políticas e pessoais. Como trabalhadora social diretamente intervindo com grupos populares, possuo um acúmulo cultural, teórica e prática de mais de quinze anos de atividade profissional. Preocupada constantemente com a reflexão atualizada, coerente, ética, construída no coletivo, dialogando com os demais sujeitos sociais, sejam eles e elas acadêmicos/as ou não, procurei o curso de mestrado a partir da necessidade de sistematizar essa experiência e conhecer novos autores e autoras que estejam pesquisando sobre as questões que levanto na pesquisa. Trabalhar as desigualdades sociais sejam elas de gênero, de raça ou de classe, implica investigar a institucionalização das relações de poder, pois estas são constantemente construídas, apresentam resistências, são reconstruídas e reconfiguradas.

Pretendo, com esta pesquisa, contribuir para que ocorra o desencadeamento reflexivo da temática no interior da Themis e no conjunto das Promotoras Legais Populares (PLPs). Busco contribuir para o desenvolvimento de produção teórica e prática, associada à intervenção socieducacional com grupos populares na perspectiva de mudança da situação de desigualdade e exclusão social em que vive grande parcela da população brasileira.

Em quatro capítulos, procurei reunir um conjunto de informações, reflexões e uma análise calcada na pesquisa, realizada junto ao grupo de PLPs – mulheres negras, brancas e indígena – dos municípios de Canoas e Porto Alegre,

no estado do Rio Grande do Sul. Essas mulheres, lideranças comunitárias, concluíram o curso de formação de PLPs, coordenado pela Organização não Governamental (ONG) Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, cujo período em estudo vai de 1996 a 2000. Nesse período, a ONG Themis coordenou cinco novas turmas do curso, totalizando um conjunto de 150 PLPs. Neste estudo, trabalharei com 36 dessas PLPs. Ao resgatar a experiência, pretendo enfatizar historicamente a inclusão da temática racial no programa do curso de formação de PLPs.

Pretendo, com esta pesquisa empírica/teórica, compreender, a partir do ponto de vista das PLPs, se a temática racial trabalhada no curso contribuiu ou não na construção de suas identidades raciais e nas suas práticas sociais e políticas como sujeitos multiplicadores de cidadania e na defesa dos direitos das mulheres. Portanto, a pesquisa tem por referência um projeto pedagógico, cujo propósito é evidenciar os fenômenos do racismo, do patriarcalismo existentes na sociedade brasileira. Em busca do resgate ou da construção de relações raciais, de gênero e de classes sociais baseadas no respeito às diferenças e no acesso universal dos direitos, aos bens e serviços a todas as pessoas, seres humanos.

A presente dissertação compreende três dimensões: contextualização histórica da experiência, articulação teórica-prática, processo de construção da investigação e os resultados. É possível observar que, no decorrer de todo o trabalho, há uma permanente articulação entre teoria, prática/dados e a análise crítica destes. Essas dimensões foram subdivididas em quatro capítulos, cuja intenção é detalhar, especificar cada etapa do processo de construção da investigação, em uma abordagem qualitativa. Focaliza um estudo de caso de uma



experiência educacional realizada por uma ONG – a Themis – cuja missão principal é promover, defender e proteger os direitos humanos das mulheres, sendo o poder Judiciário reconhecido como espaço estrategicamente privilegiado para a concretização de um projeto de justiça social para as mulheres.

No primeiro capítulo, apresento a experiência de educação popular em estudo, nos seus aspectos históricos, metodológicos e o contexto geopolítico em que se realizou. Quanto ao segundo capítulo, retomo a pergunta que originou a pesquisa – do ponto de vista das PLPs o curso produziu algum impacto na construção de suas identidades raciais e nas suas práticas sociais e políticas? Busco elaborar uma reflexão conceptual da experiência educacional e das identidades de gênero, raciais e de classe.

No terceiro capítulo, trabalho com conceitos e categorias que fundamentam minha análise, com ênfase na exclusão social baseada em questões de gênero, racismo e grupo popular. E, por último, no quarto capítulo, procuro trabalhar na reconstrução do processo que deu origem à pesquisa, realizando a análise dos dados.

Entendo que este estudo se constitui em um projeto ousado, considerando que o saber e o agir, no campo do Judiciário, constituem-se em um espaço de poder restritivo a alguns poucos, os chamados operadores do direito: juízas/es, advogadas/os, promotoras/es etc. Um saber imaculado (branco), superior, ao qual as pessoas comuns, no caso, as mulheres negras e pobres não têm acesso.

Porém, desde as primeiras aulas de cada nova turma do curso, percebem-se os questionamentos promovidos pelas alunas quanto à

operacionalização do que é previsto em lei, mas não é cumprido, e entende-se que a justiça não é cega, porém ideológica. Feita por homens e mulheres com valores e princípios não neutros, permite que muitos/as, inclusive, conservem preconceitos nas suas práticas profissionais. As mulheres, sujeitos da pesquisa, mostraram que percebem existir uma diferença no julgamento dos processos, no tratamento que recebem, enfim, que parece haver vários exercícios do poder da justiça. Confirmam que a última instância a colaborar com a exclusão de grande parcela da população são as questões raciais, de gênero ou de pobreza, sendo as causas mais emblemáticas desse fenômeno, principalmente quando atuam em intersecção.

É importante destacar que o estudo refere-se a uma experiência com duração de cinco anos, porém, há dez anos a Themis desenvolve uma prática pedagógica com grupos populares de mulheres em nível municipal, estadual e nacional.

Tenho o conhecimento de que muitos estudos já foram elaborados sobre a temática da questão racial, porém chamo atenção pela originalidade, ainda que incipiente, deste estudo, por tratar-se de uma experiência de relação racializada com mulheres negras, brancas e indígenas, todas pertencentes ao mesmo grupo social – o popular.

A experiência educacional é uma ação muito recorrente, utilizada pelos movimentos sociais e organizações não governamentais, como uma forma de suprir a ausência do Estado em responder pela construção plena da cidadania de muitas brasileiras e brasileiros. Porém, mais uma vez o sistema educacional é tratado como um aliado estratégico para a construção de uma sociedade que conviva e respeite a diferença e que assegure o acesso igualitário a bens, ao

patrimônio cultural e aos serviços sociais produzidos por ela. Entendo que a educação nos possibilita o exercício de experimentar o rompimento do equilíbrio, pois essa é a marca do processo pedagógico. Significa impulsionar as pessoas para frente. Só avançamos quando assumimos o risco de desequilibrar-nos.

Como afirmo nesta dissertação, não tenho a intenção de esgotar o tema ou de apresentar soluções aos problemas detectados. Ouso apontá-los de forma sistemática, como contribuição daquelas e para aquelas que foram sujeitos dessa experiência, as alunas, hoje PLPs.



## **PARTE I - DIMENSÃO E CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA**

### **2. A EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO POPULAR**

Esta dissertação apresenta o estudo de caso de uma prática pedagógica desenvolvida sob a coordenação da ONG Themis-Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero. A experiência foi desenvolvida nas cidades de Porto Alegre e Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, com um grupo de mulheres, lideranças comunitárias, oriundas de bairros populares. O período em estudo é o de 1996 a 2000. O foco do estudo são as educandas que concluíram o curso de formação, hoje PLPS. O objetivo da pesquisa é conhecer e compreender, do ponto de vista dessas mulheres, se o curso contribuiu na construção de suas identidades raciais e nas suas práticas sociais/políticas, com a inclusão programática da temática racial na sua formação como PLPs.

Neste capítulo, trabalharei com a dimensão e com o contexto em que a experiência de educação popular em estudo ocorreu. Portanto, serão abordados temas como: apresentação institucional da Themis – entidade coordenadora e executora da experiência pedagógica –; seus pressupostos,

missão, programas; além da metodologia, conceitos e histórico da constituição do curso de formação de PLPs. Será feita a contextualização do cenário em que ocorreu a experiência, utilizando dados históricos, para contar sobre a participação afro-brasileira no Estado, ontem e hoje. A memória dos processos educativos será reconstruída, inclusive para relatar o processo de institucionalização da temática racial por parte da Themis. Também será feita uma apresentação das protagonistas desta pesquisa, as PLPs. Nesse exercício, além do relato descritivo do processo histórico, será apresentada uma reflexão teórica/prática sobre a experiência de educação popular na formação das PLPs, com destaque para a introdução da questão racial.

## 2.1 A PARTICIPAÇÃO AFRO-BRASILEIRA NO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul tem se caracterizado por ser um estado onde o racismo atinge dimensões muito distintas em relação aos demais estados da Federação. Justificada, em alguns momentos, pela maciça vinda de imigrantes, essa singularidade, é, no entanto, bem anterior ao fenômeno imigratório.

Entre as inúmeras formas de combater o racismo, é necessário um conhecimento das origens negras do Estado. O interesse pela participação afro-brasileira no Rio Grande do Sul tem sido inversamente

proporcional à importância do papel dos trabalhadores e trabalhadoras negros/as na ocupação da terra e no seu desenvolvimento.

A história de cada negro/a brasileiro/a se inicia na África. A escravidão é um ponto de partida. O tráfico negreiro sulino é intensificado a partir de meados do século XVII, com o início da atividade saladeril (indústria do charque) em grande escala e da agricultura extensiva.

A maioria que era embarcada na África com destino ao Brasil procedia, principalmente, da costa ocidental. Por meio do tráfico interprovincial, passando pelos portos de Pernambuco e do Rio de Janeiro, homens e mulheres eram trazidos também para o Sul. A maior parte desses/as escravos/as era originária de Angola, do Congo e do Zaire, pertencentes, portanto, ao tronco lingüístico Bantu. Os jornais da época constituem-se na melhor fonte disponível para compreensão desse processo, tanto no âmbito urbano quanto rural.

O Diário de Porto Alegre, de 1827, apresentava ofertas de amas-de-leite, boas lavadeiras, engomadeiras, escravas saudáveis e sem vícios. Havia muitas denúncias de que, no Estado, muitos senhores eliminavam os recém-nascidos de suas escravas, para depois alugá-las como amas-de-leite.

Conforme Giacomini (1987:28), em seus estudos sobre a mulher negra, a reprodução escrava estava profundamente associada à questão do tráfico, na medida em que a impossibilidade de adquirir novos escravos tornava-se pura e simplesmente antieconômica para o proprietário individual. A realização combinada dos potenciais produtivos e reprodutivos da escrava revelaria, segundo a autora, a lógica que privilegiou o lucro imediato.



Mesmo grávida, a mulher negra não era dispensada do trabalho; a gravidez e a maternidade eram motivos de punição da mulher escrava. Muitas vezes, as condições em que se desenvolvia a gravidez bem como, o nascimento eram incompatíveis, gerando abortos e estimulando o infanticídio. No entanto, essas mulheres foram transformadas em amas-de-leite, em mães pretas, incorporadas como peças importantes para a reprodução da família branca sulina.

A sensualidade e o encanto da mulher negra teriam permitido, por meio do trânsito sexual, a constituição de um circuito de troca de vantagens. A escrava sensual, desregrada, própria para a vida sexual, e o senhor despossuído de qualquer orgulho racial acabariam por estabelecer relações harmoniosas, que quebrariam as amarras da violência (GIACOMINI, 1987, p. 66).

Gilberto Freire muito contribuiu para esse registro histórico, dando a impressão de que toda a situação vivida pela mulher negra teria sido amenizada por esse estereótipo de sensualidade ambulante. Segundo esse autor, o sistema patriarcal de dominação, que funcionava por meio das relações familiares, foi capaz de equilibrar “um dos mais profundos antagonismos” – a relação senhor e escravo.

Essa relação era, ao mesmo tempo, uma relação de conflito, não só por estar determinada por uma relação de dominação social e econômica, mas por carregar um modelo de trânsito entre brancos e negros, marcado por diferenciações e preconceitos. Como afirma Bakos,

[...] o mito da escravidão mais branda no Rio Grande do Sul vai-se desfazendo à medida que se folheiam os periódicos contemporâneos, onde, pela leitura dos anúncios de fugas e vendas de escravos percebe-se que a violência [...] não é monopólio da zona equatorial do país.(BAKOS, 1982, p. 17).

Os escravos e as escravas demonstravam sua revolta, individual ou coletivamente, fugindo das senzalas e formando quilombos. No estado do Rio Grande do Sul, temos doze comunidades de remanescentes de quilombos, reconhecidas segundo dados de 2003, fornecidos pela Fundação Cultural Palmares/ Ministério da Cultura.

Ao longo da história, tem demonstrado o desinteresse dos órgãos governamentais no sentido de coletar e organizar dados, gerando dificuldade em estabelecer-se um estudo completo sobre a participação e o tratamento recebido pela população afro-brasileira no Rio Grande do Sul. Segundo Bakos (1982), o estado do Rio Grande do Sul, em 1874, constituía-se a província com a sexta colocação em número de escravos, perdendo, apenas, para Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

Como fonte ilustrativa, cito os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2001, mostrando que, do total da população da região metropolitana de Porto Alegre, 13% são constituídos por afro-brasileiros/as; e, no estado do Rio Grande do Sul, 12%. Importante é salientar que essas informações foram obtidas por meio da autoclassificação. Ao traçar um paralelo com a população afro-brasileira, conforme afirma Marcelo Paixão (2003), na região

Sul encontramos 15,7%. Enquanto que, do total da população brasileira, 45,4%, são afro-brasileiros<sup>1</sup>.

Esses dados ainda servem para ilustrar que a participação afro-brasileira local e regional é maior que o total da população afro-americana; com isso, é possível afirmar que a participação efetiva de uma raça independe de seu potencial numérico para adquirir direitos à igualdade no acesso a bens e serviços, viver sua especificidade cultural com respeito ao direito de viver sua diferença.

Por outro lado, alguns dados citados por Paixão (2003)<sup>2</sup>, segundo a raça, em Porto Alegre e região metropolitana, em 1998, demonstram que: a) a proporção de ocupados em postos de trabalho mais vulneráveis são 43,3% da raça negra, enquanto os não-negros são 32,4%; b) a taxa de desemprego para os/as negros/as é de 20,6% e para os/as não-negros/as é de 15,2%. Continuando, a percentagem de ocupados em posição de direção e planejamento, segundo a raça é: negra 6,9% e não-negra 18,8%. O rendimento médio, segundo a raça e o gênero, é: homem negro, R\$472, 00 e mulher negra, R\$334, 00; e o homem não negro, R\$715, 00 e a mulher não negra, R\$504, 00.

Ao analisar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) por raça, no período de 1997-1999, é ressaltado que as distâncias entre a raça negra e as não-negras acentuaram-se nas regiões mais desenvolvidas, Sudeste e Sul. Portanto, conclui Paixão (2003), enquanto nas regiões mais desenvolvidas é acentuada a desigualdade entre negros e brancos, nas regiões menos desenvolvidas o que se ressalta é a baixa qualidade de vida dos negros.

---

<sup>1</sup> População afro-brasileira, segundo Marcelo Paixão, é = preta + parda.

<sup>2</sup> Fonte DIEESE/INSPIR, 1999.



Os movimentos negros e, mais recentemente, o feminismo negro, nascem com o objetivo de eliminar a visão de que o/a outro/a é inferior, de que sua cultura é primitiva; tais movimentos são fundamentais na desconstrução do mito do negativo que alimenta o preconceito racial. Enaltecendo valores positivos do ser negro/a, pelo constante discurso afirmativo da negritude, tornam públicos os temas que eram antes considerados pessoais ou privados. Para o professor Munanga, o conceito de negritude foi elaborado em 1935. Seus inventores foram intelectuais franceses negros, de Paris, que:

“[...] o definiram como consciência de ser negro, simples reconhecimento de um fato que implica aceitação e tomada de responsabilidade de seu destino de negro, de sua história e de sua cultura”. (MUNANGA, 1983, p. 79).

Além de buscar uma identidade de negritude, esses movimentos desempenham o papel de denunciar o racismo, apontando para a necessidade de consolidar parcerias para organizar ações visando à erradicação das discriminações e dos preconceitos.

O debate sobre relações raciais no Brasil possui caminhos que divergem e interagem simultaneamente. Há necessidade de ampliar a análise das teorias existentes sobre a questão racial e de confrontar o tratamento doméstico do tema, como forma de subverter os significados negativos associados ao período escravista. Há o entendimento entre os movimentos negros do que significa ser da raça negra: consiste em preservar o orgulho de pertencer a um grupo racial, cujos ancestrais construíram uma história de luta e de resistência à exploração

escravista. Portanto, é necessária a construção de uma consciência de pertencimento racial com sentido político.

Assim, raça não é uma categoria teórica, mas, como dado da realidade, é uma definição social e política. É socialmente construída para operar, ou melhor, delimitar fronteiras na sociedade. Especificamente na realidade brasileira, a cor da pele e o fenótipo são os critérios que definem as pessoas racialmente.

Estabelecer parâmetros que identifiquem as/os negras/os e que os separem dos/as não-negros/as, é tarefa extremamente complexa e controversa. No caso específico da população afro-brasileira, os desafios começam na linguagem. Dois termos de uso comum, negra e afro-brasileira, referem-se às brasileiras caracterizadas por certos traços fenotípicos ou culturais, que as diferenciam da população não negra, ou seja, branca ou amarela ou indígena. Porém, diferentes orientações ideológicas atravessam o campo semântico, interferindo na forma pela qual as negras se definem. Como algumas dessas orientações geram confrontos, optei por adotar o termo população afro-brasileira, por entender que ressalta ideologicamente o conjunto da população identificada com a raça negra, cuja relação de origem está articulada ao continente africano, caracterizando, assim, uma opção política. A preocupação é de situar, neste estudo, especificamente mulheres negras, no percurso de uma ordem histórica e social, enquanto sujeitos sociais.



## 2.2 A ORGANIZAÇÃO CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO – THEMIS

Na mitologia grega, Themis é a filha do céu e da terra. Considerada uma personificação da ordem que brota do espírito de justiça, dos usos e das leis, vem estabelecer ordem, ritmo e medida no reino. Themis fixa direitos e deveres de cada um; foi considerada uma divindade fatídica, a deusa da justiça (Dicionário Mitológico, 1958, p. 1.024).

A Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero é uma organização da sociedade civil de interesse público, sem fins lucrativos e de direito privado<sup>3</sup>, com sede no centro da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, fundada em 8 de março de 1993, com a missão institucional de ampliar as condições de acesso das mulheres à justiça.

Ainda em 1993, foi realizada a Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena, na Áustria. Essa foi uma época em que o movimento nacional e internacional de mulheres reivindicava o reconhecimento dos direitos das mulheres como direitos humanos, aprovados na Declaração e na Plataforma de Ação dessa Conferência. E, assim, a Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero passou a elaborar seus planos de trabalho e a estruturar suas ações em torno da agenda feminista de direitos humanos.

---

<sup>3</sup> Fonte: Estatuto da Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero.

As décadas de 80 e 90 do século XX constituíram períodos de mudanças significativas no quadro político e cultural da sociedade brasileira. Em um cenário de redemocratização, após a ditadura militar iniciada em 1964, começam a renascer os movimentos de defesa dos direitos, principalmente dos grupos sociais que têm seus direitos violados, que lutam pela regulamentação e pela proteção de seus direitos sociais e civis, tais como negros, mulheres, homossexuais, crianças e adolescentes etc.

A criação das ONGs, oriundas de movimentos sociais, surge em resposta às reivindicações que esses movimentos faziam ao Estado, tendo em vista questões políticas, econômicas e sociais e visando assegurar direitos sociais e políticos.

Neste estudo, as ONGs são entendidas como espaços políticos de poder, que integram o que é chamado por Gramsci de sociedade civil, tendo como eixos explicativos às funções sócio-políticas, jurídicas, culturais e de solidariedade no âmbito da esfera pública. Para Gramsci (1971), a sociedade civil:

[...] se constitui para além do Estado e aquém da sociedade, estabelecendo vínculos orgânicos com os movimentos sociais, ampliando a sua participação para o fortalecimento de uma direção política e cultural da sociedade civil frente ao Estado e ao mercado, da qual a sociedade política constitui sua base e seu conteúdo ético (GRAMSCI, 1971, p.243).

As ONGs foram regulamentadas pela Lei 9.790/99. Essa lei institui nas organizações o princípio da solidariedade e disciplina a relação de parceria<sup>4</sup>.

Também na década de 1990, começam a ocorrer fortes estímulos a ações de parceria. As iniciativas autônomas da sociedade civil tendem a reforçar práticas de desresponsabilização do Estado brasileiro, em nome do fortalecimento da sociedade civil. Nesse contexto, as ONGs fazem a mediação de compensação de determinadas necessidades da sociedade, devido às exigências econômicas em relação à diminuição dos custos do Estado. Elas passam a ser provedoras de bens coletivos<sup>5</sup>.

Essa breve contextualização serve para explicitar que a atuação da Themis baseia-se em duas ordens de problemas constatados e que devem ser enfrentados:

1) A falta de conhecimento e de consciência do direito a ter direitos por parte das mulheres, principalmente as oriundas dos setores economicamente pobres da população. Isso impede a apropriação de fato e de direito de pertinência social, uma das condições para participação na vida social e política e para algo sobre o estatuto desejado e não apenas sobre seu conteúdo. “Os direitos reconhecidos são aqueles que pertencem a todos os seres humanos, dos quais, nenhum sujeito pode ser despojado”, diz Bobbio (1992 p. 67);

---

<sup>4</sup> Lei n.9.790 de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

<sup>5</sup> Para obter mais informações sobre ONGs, consultar : ÁLVARES, Sonia. **A explosão de ONGs feministas latino-americanas**. 1998 e MENESGAL, Andréa. **História e gênese das ONGs**. Estação Liberdade, São Paulo, 1996.



2) A estrutura e o funcionamento do poder Judiciário precisam ser repensados, e os operadores do Direito (juízes, promotores de justiça, defensores públicos, delegados, policiais, advogados) sensibilizados para releitura crítica do Direito e, desse modo, serem capazes de enfrentar os mitos da neutralidade e da igualdade de todos perante a lei. Tais mitos acabam por afastar o viés histórico e cultural presente na sua aplicação. Ao serem mantidos e afirmados, os mitos impedem o reconhecimento e a percepção dos preconceitos e discriminações vigentes em nossa sociedade. O resultado é uma prestação jurisdicional inócua, distante do ideal de realização de justiça, isto é, o de pautar sua ação a partir de um sujeito de direitos entendido em suas várias dimensões: gênero, orientação sexual, raça, classe social.

A partir dessa análise, foi definido o público-alvo a ser preferencialmente atingido pela ação da Themis: mulheres pertencentes às classes sociais discriminadas, subalternas, visando mudar as representações sobre cidadania do sistema jurídico pela sensibilização crítica dos/as operadores/as do Direito. Para tanto, a Themis desenvolve três programas<sup>6</sup>:

- **Advocacia Feminista** – Realiza orientação e acompanhamento judicial, gratuitamente, dos casos de violação dos direitos das mulheres relacionados à violência, discriminações, direitos sexuais e reprodutivos. Esses casos são encaminhados pelas unidades do Serviço de Informação à Mulher (SIM), por meio das PLPs. O programa visa conquistar jurisprudência favorável às mulheres e dar visibilidade às questões referentes

---

<sup>6</sup> Fonte: Material de divulgação da ONG Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero.

às diferenças nas relações de gênero, raça e classe social, normalmente encobertas na ação do Estado;

- ***Centro de Documentação Estudos e Pesquisas*** – Esse programa visa dar suporte teórico à intervenção da instituição. Promove seminários, painéis, respondendo a demandas de debates sobre “gênero, direitos humanos, teoria feminista e direito”. Também organiza e executa pesquisas;

- ***Promotoras Legais Populares*** – Esse programa é o eixo central de atuação da ONG Themis. Desdobra-se em duas áreas: a) capacitação legal para mulheres líderes comunitárias; e b) instalação, manutenção e assessoria sistemática às unidades do SIM, nas comunidades de origem das PLPs. Atualmente, seis unidades estão instaladas: cinco em Porto Alegre e uma em Canoas.

As ações da Themis são desenvolvidas por meio de projetos financiados por instituições nacionais e internacionais, públicas e/ou privadas.

No decorrer de seus dez anos de existência, sob a coordenação da Themis, 210 lideranças femininas concluíram o curso de formação de PLPs.

A experiência de formação de PLPs foi multiplicada por meio de parcerias, sob a coordenação da Themis, com 22 ONGs em sete estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Sergipe, Bahia e Rio Grande do Sul) e onze ONGs de onze municípios do estado do Rio Grande do Sul (Pelotas, Viamão, Alvorada, Passo Fundo, São Leopoldo, Santa

---

Maria, Canela, Santo Ângelo, Guaíba, Lajeado e Caxias do Sul). Resultou dessas parcerias a formação de mil PLPs, com a participação e sensibilização diretas de quatrocentos operadores de direitos, ativistas, pesquisadores e técnicos<sup>7</sup>.

Telles (2002), ex-coordenador do programa de Direitos Humanos junto ao escritório da Fundação Ford, no Brasil, comenta em seu livro que, desde 1980, a Fundação trabalha com a questão racial no Brasil. Segundo o autor,

[...] esta tem sido uma premissa da Fundação, em resposta às necessidades prementes e reais no país. Portanto, a Fundação exige de seus financiados não apenas a tabulação da diversidade, bem como a explicação se os projetos executados refletem ou não a diversidade local com respeito a gênero e cor e o que pretendem fazer para mudar a situação que origina os projetos. (TELLES, 2002, p.153).

Cabe salientar que a Fundação Ford é uma das financiadoras pioneiras dos cursos de formação de PLPs, bem como do conjunto das ações institucionais da Themis.

---

<sup>7</sup> A metodologia e a análise da primeira fase da experiência de formação de PLPs (até 1998) foi organizada nos “Cadernos Gênero e Justiça”. Assim como as experiências de multiplicação da metodologia foram registradas em vídeo: documentário do projeto “Agentes Multiplicadores da Cidadania”, bem como o vídeo institucional “Em Frente da Lei Tem um Guarda” – documentário sobre a experiência de vida e de trabalho das PLPs em Porto Alegre. Ambos os documentários foram realizados pela Casa de Cinema, em 2000.



## 2.3 AS PROMOTORAS LEGAIS POPULARES E SEU COMPLEXO UNIVERSO IDENTITÁRIO

De qualquer campo conceitual que se parta, na epistemologia feminista, seja a do princípio irreduzível das diferenças, ou a da dialética entre igualdade e diferença, há que se considerar o gênero. Pois essa é uma das relações estruturantes que situa-nos no mundo e condiciona, ao longo da vida, oportunidades, escolhas, trajetórias, vivências, lugares, interesses. Gênero é uma organização social sistemática que atravessa o conjunto da sociedade e articula-se com outras relações sociais. Para Scott (1990), gênero é antes de tudo uma construção social e histórica, que varia no tempo e no espaço e que está sempre sendo negociada. Portanto, gênero é um conceito que:

[...] define as funções, papéis, e as relações que homens e mulheres desempenham na sociedade. Esses papéis e relações não são determinados pela biologia, mas sim, pelo contexto social, cultural, político, religioso e econômico de cada organização humana, e são passados de uma geração para outra. E são mecanismos como a escola, a família e o Estado que definem os comportamentos destes de forma distintas. (SCOTT, 1990, p. 15).

A maioria das PLPs que concluíram o curso de formação, além de exercerem ocupações manuais como forma de obtenção de seu sustento e de sua família, são sujeitos sociais dotados de certa autonomia no campo das disputas

políticas. Suas identidades sociais são reinventadas nos diferentes arranjos que as várias tradições e opções culturais permitem.

Ao definir o grupo com base na sua participação política, local de moradia, escolaridade, número de filhos, acesso a bens e serviços, renda, profissão, pretendo assegurar, neste estudo, o lugar para as manifestações culturais desenvolvidas fora do aparato econômico e educacional, de modo a contemplar as relações de poder.

Trabalhar com as categorias pobre ou classe trabalhadora não permite tratar as PLPs como possuidoras de uma identidade social, o que pressupõe mecanismos de auto-reconhecimento. Mesmo em suas comunidades e fora delas, as PLPs apresentam uma multiplicidade de atitudes e comportamentos, igualmente atravessados por tensões entre projetos políticos muito distintos.

A classe aparece como a personificação das categorias econômicas centrais de um determinado regime de produção. Para Marx (1967), a estrutura de classes que aparece na sociedade empírica é muito mais complexa do que as relações essenciais entre as classes da sociedade.

Não se podem negar, como base de referência, as condições de vida e de trabalho desse grupo social. Além do que, a pobreza, no caso brasileiro, é um conceito comparativo e sua qualidade, relativa aos outros conceitos, gira em torno da desigualdade social, resultado de políticas públicas que reproduzem a exclusão social.

Cabe salientar que o conceito de exclusão social possui um caráter difuso. Porém, é importante explicitar que, neste estudo, a noção de exclusão social



é pensada em termos de desigualdade, de diferenças no acesso aos benefícios sociais, econômicos, de cidadania, de direitos e às formas de inserção na sociedade, os quais são resultantes de um esforço coletivo. Como afirma Maria Oliveira (2001), processos de exclusão atingem diversos grupos sociais da sociedade em geral, de forma diferenciada, revelando-se de forma cruel e bastante extensiva quem convive com maior ou menor grau de exclusão.

A apresentação de um modelo uno, ideológico dificulta a compreensão da diversidade de tensões internas que marcam qualquer sistema cultural de qualquer sociedade, especialmente heterogênea, como as mulheres pobres, urbanas, com múltiplas identidades (raciais orientação sexual, cultural).

Sempre renovados, os significados são inventados ou reinterpretados, apelando para as novas experiências, como afirma Zaluar:

A heterogeneidade econômica cede lugar para a homogeneidade das múltiplas práticas cotidianas dos grupos populares, à troca de experiências, os múltiplos modos de oferecer resistência à dominação, à construção de uma identidade social mais ampla do que a de classe trabalhadora. (ZALUAR, 1985, p. 50).

É na ideologia, entendida como sistema simbólico, que as pessoas tomam também consciência dos seus conflitos e do seu lugar na sociedade. Vale dizer, como afirma Gramsci (1979) em suas leituras, que na ideologia está a possibilidade de construção do conhecimento.

Zaluar (1985) considera que estudar e escrever sobre os pobres no Brasil é um desafio, pois a maior parte da população urbana encontra-se nessa categoria social. A noção clássica de classe social é baseada em análises marxistas, algumas das quais acabam subordinando os aspectos simbólicos em favor das estruturas econômicas (infra-estruturas), além de dificultar os estudos de análise baseados na diversidade e na diferença.

A antropóloga Claudia Fonseca (2000) afirma em seus estudos ter observado que a categoria “popular” tem desaparecido dos estudos acadêmicos:

Se, durante a década de 80, estudar o popular era de bom tom, pois se tratava de um momento de florescimento de movimentos sociais populares que lutavam contra um Estado ilegítimo, hoje a euforia neoliberal pode estar influenciando no apagamento dos estudos de grupos populares no Brasil. (FONSECA, 2000, p. 32).

Foi adotada a categoria de análise “grupo popular”, por ser considerada mais adequada aos propósitos deste estudo, no que diz respeito à complexidade na formação de classe social de setores menos favorecidos política, econômica, social e culturalmente, porém é incluída, como categoria de análise, na tríade social: raça, gênero e classe social/grupo popular.

Ao utilizar as categorias raça, gênero e grupo popular (classe social), pretendo analisar as contradições da vida das mulheres que se formaram PLPs. As dinâmicas dessas categorias operam juntas, de forma tal a levar essas mulheres a adotarem uma nova posição a partir do que elas experienciam em suas

vidas cotidianas, de suas relações antagônicas entre si e quanto ao uso dos procedimentos legais para combater o racismo e a desigualdade de gênero e de raça. Ocorre um refinado processo de distanciamento entre elas e os demais moradores da comunidade; tornam-se letradas, escrevem, andam com livros embaixo do braço, falam de leis.

Inicialmente são descritas como mulheres com idades entre 18 e 78 anos, tendo, em média, escolaridade até a quarta série do ensino fundamental; quatro filhos; a maioria casada; afirmando-se de religião predominante católica. A maioria absoluta há mais de quinze anos não frequenta escola do ensino formal e reside em bairros ou em vilas de Porto Alegre e de Canoas. É um grupo constituído por desempregadas, renda familiar entre um quarto e um e meio salário mínimo, na média. Com identidades raciais que variam entre branca, indígena, negra, mestiça, parda, mista, morena e amarela<sup>8</sup>.

As diferenças de raça, gênero e orientação sexual são significativas como princípios organizadores primários de uma sociedade que localiza e posiciona grupos sociais dentro de sua estrutura de oportunidades.

A origem social associada às histórias de vida das PLPs e as reflexões que ocorrem no decorrer do curso e no pós-curso apresentam informações suficientes para observar que exclusão, segregação, discriminação e violência estiveram e estão presentes em suas trajetórias pessoais e de lideranças comunitárias.

É importante analisar que os meios de comunicação, a mídia oficial, principalmente, desempenha um papel significativo no jogo de máscaras por meio



do qual as estratégias ideológicas ajudam a desenhar os perfis identitários. A mídia pode permitir ao público acesso a bens culturais e informações, mas sem garantir que o processo seja democrático e representativo. É no cerne dessa ambivalência que se faz necessário apreender como se articulam os discursos de exclusão, desigualdade, diferença, igualdade, entre si. Reforçadas pelo poder da mídia, algumas instituições que trabalham com educação e cultura apresentam a representação da africana não como produtora de conhecimento, de tecnologia, mas somente de cultura étnica.

A partir desse ponto tenso, algumas mulheres negras estão buscando compreender a si mesmas e delinear atitudes que lhes permitam apreender como as outras pessoas as representam, principalmente as não-negras. Invoco aqui as leituras de Fanon (1983), que afirma que, antes de tudo, é necessário libertar “os negros” deles mesmos, o que significa remover o estigma de pessoa-problema, a fim de pavimentar o caminho para afirmar sua condição de sujeito social.

A sociedade brasileira, em geral, não aceita trabalhar com fronteiras; a tendência é misturá-las para permanecerem sem identidades específicas. A teoria do colonizador trabalha com a aculturação e a assimilação. Não faz a negociação das identidades; há uma tendência a pensar em termos da diversidade histórica e cultural, encontrado-as e acomodando-se umas às outras. De modo geral, as identidades tornam-se manifestas tanto quanto endossadas socialmente; poder-se-ia esperar que restrições ocorressem sobre os papéis exercidos de tal modo, relutando em agir de novas

---

<sup>8</sup> Fonte: Cadastro sobre PLPs, organizado pela Themis, 2000/2001.

maneiras, com medo de que esses novos comportamentos pudessem ser inadequados e fossem associados especialmente ao grupo racial negro.

Na observação junto ao grupo em estudo, constatei que algumas PLPs (praticantes de religiões de matriz africana), ao entrarem na sede central da Themis, escondiam suas guias (colares dos orixás), como se ali o uso dessa indumentária não fosse um comportamento adequado. Caso a sociedade brasileira se percebesse multicultural, poderíamos ver assegurada a manutenção das diversas diferenças, entre elas, a da cultura e a da religião.

É preciso lembrar que, apesar de aspectos culturais e de uma descendência comum, a população afro-brasileira não constitui um bloco homogêneo. Ainda que o racismo e a discriminação racial marquem de forma contundente a vida de todos/as os/as afro-brasileiros/as, esse grupo possui individualidades, interesses, necessidades e desejos diferentes, de acordo com a localização geográfica, a história de luta, o nível socioeconômico, a geração etária e as crenças religiosas. Na análise de Piza sobre racismo e suas diferenças identitárias, a autora traz a seguinte reflexão:

[...] há diferença de percepção social de negros e brancos na ocorrência vulgar de trânsito, ou seja, um branco é apenas e tão somente o representante de si mesmo, um indivíduo no sentido pleno da palavra. Cor e raça não fazem parte desta individualidade. Um negro, ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo. (PIZA, 2002, p. 23).

Munanga (1999), ao refletir sobre identidade brasileira afirma que “basta ser um pouco negro para sê-lo totalmente, mas para ser branco é necessário sê-lo totalmente”. O que mostra que a categoria raça não é apenas biológica, mas fundamentalmente sócio-política.

É oportuno afirmar que os estudos sobre identidade racial, na sua maioria, abordam apenas as chamadas identidades da população afro-brasileira, sem estabelecer uma perspectiva relacional. Neste estudo, foram trabalhadas as identidades das mulheres negras e as das não-negras, tendo seu estatuto como relação interativa. Como uma forma de desnormalizar o que chama Meyer de identidade normatizadora:

[...] atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa; a identidade normal é tal que ela nem se quer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (MEYER, 2000, p. 119).

Algumas representações ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como sendo a realidade. Há grupos sociais que ocupam as posições centrais “normais”, cujo padrão tem a possibilidade de representar não apenas a si mesmas, mas outras posições.



## 2.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROMOTORAS LEGAIS POPULARES

A defesa dos direitos humanos das mulheres é o objetivo central na formação das PLPs. Cujo referencial teórico adotado pela Themis é do jurista e teórico em direitos humanos Norberto Bobbio. É oportuno explicitar que os direitos são produtos e resultados do desenvolvimento da civilização humana e, portanto, são históricos, mutáveis, suscetíveis de transformações. Segundo Bobbio (1992) “o problema fundamental em relação aos direitos, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los”. Ao falar em direitos humanos fundamentais, deve-se ressaltar que estes são relativos. Em relação a proliferação dos direitos afirma Bobbio, ocorreu:

[...] com a passagem do homem genérico, para o homem específico, tomado na diversidade de seus diversos status sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (sexual, racial, idade), cada um dos quais revela diferenças específicas, que não permitem igual tratamento e igual proteção. (BOBBIO, 1992, p. 69).

Os segmentos espoliados e excluídos comparecem na cena política como sujeitos portadores de palavra. Pronunciam-se sobre questões que lhes dizem respeito e exigem que a partilha da riqueza social esteja nas deliberações políticas que lhes afetam. O direito à educação, que pertence ao grupo dos direitos

sociais, foi reconhecido como direito universal na sociedade brasileira, na Constituição Federal de 1988. O artigo 205, afirma:

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição, 1988, p. 137).

A realização do direito à educação em nossa sociedade, marcada por fortes traços de exclusão e de discriminação, implica alteração de comportamento social, ético e da cultura política. Sem a solidez na base social, os direitos, tornam-se frágeis em sua existência, conforme podemos observar no trabalho de educação popular desenvolvido pela Themis.

A multiplicação por especificação ocorreu principalmente no âmbito dos direitos sociais. Recorrendo à história, observo que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, foi o início de um longo processo, cuja realização final ainda não conhecemos. Os chamados direitos de primeira geração são os civis, reconhecidos no período da revolução industrial e no advento das idéias liberais. Dizem respeito aos direitos de propriedade, liberdade e direitos políticos (direito de votar e ser votado). Os de segunda geração são os sociais, cuja abrangência é muito ampla, como direitos à educação, saúde, habitação. Os direitos de terceira e de quarta geração estão se constituindo e se referem às questões ambientais, genéticas e àquelas ligadas à informática.

A concepção do curso de formação de PLPs da Themis surgiu no início de 1990, quando algumas advogadas e acadêmicas de direito feministas, brancas, sensibilizadas pela dificuldade do acesso à justiça da maioria da população pobre, resolveram agir. Ao participarem da Conferência realizada em São Paulo pelo Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), as fundadoras da Themis tiveram acesso ao material editado pelo CLADEM sobre experiências políticas e jurídicas no campo da Capacitação Legal de Mulheres, especialmente as experiências do Peru e da África do Sul (paralegais no combate à exploração social e ao *apartheid*). Daí surgiu o projeto para a implementação do curso de formação de PLPs em Porto Alegre, com o objetivo de capacitar lideranças comunitárias femininas. O curso visava oferecer-lhes conhecimentos básicos de Direito, os meios para defesa e proteção dos seus direitos de cidadania, e capacitá-las para serem sujeitos multiplicadores desses conhecimentos nas suas comunidades de origem.

No período de 1996 a 2000, nas cidades de Porto Alegre e Canoas, concluíram o curso de formação de PLPs 150 lideranças femininas, oriundas de bairros de Porto Alegre, como Restinga, Zona Norte, Navegantes, Zona Leste, Cruzeiro e Guajuviras/Canoas. Esse período é identificado como aquele em que foi introduzida, pela Themis, a temática da questão racial no programa do curso. No cenário desses dois municípios, cabe salientar que o município de Porto Alegre, desde 1989, é administrado pela Frente Popular, composta pelos partidos dos Trabalhadores (PT), Socialista Brasileiro (PSB), Comunista do Brasil (PCdoB) e Popular Socialista (PPS).

Sendo Porto Alegre a capital do estado do Rio Grande do Sul, esse contexto é importante para a compreensão da experiência de participação



política das PLPs pesquisadas em um período de grande efervescência política, marcado pela conjunção de fatores sócio-político que garantem indiretamente a viabilidade do projeto político feminista da Themis para as mulheres de grupos populares urbanos. Mesmo se tratando de um recorte analítico, por vezes arbitrário, não é meramente aleatório. Não pretendo, porém, fazer uma avaliação do impacto da administração pública municipal sobre a experiência em educação popular da Themis.

Quanto ao município de Canoas, pertencente à região metropolitana de Porto Alegre, especificamente o bairro Guajuviras – onde residem as PLPs pesquisadas – possui uma história de luta, de ocupação de populares de diversos bairros e municípios do entorno de Canoas, de prédios inacabados da então extinta Companhia Estadual de Habitação (Cohab). Após muitos anos de luta, as moradoras ocupantes viram assegurado o direito de permanência e de propriedade dos imóveis. Portanto, todas as PLPs do bairro Guajuviras/Canoas que possuem essa trajetória de luta pela moradia, pertencem ao mesmo bairro. É um município com uma tradição de administração pública conservadora, em termos de mobilização e de participação política da população.

Cabe salientar que esse bairro foi escolhido por sugestão do Judiciário local, devido à sua história de luta, e na perspectiva de constituir uma experiência-piloto naquele município, em termos de defesa e proteção dos direitos humanos das mulheres.

Todos os cursos foram oferecidos gratuitamente às interessadas. Essas mulheres se submeteram a algumas etapas, como processo de seleção, formação da turma e início do curso.

Resumindo, para compor cada nova turma de alunas que participaram do curso de formação de PLPs, seguiam-se as seguintes etapas:

a) Mapeamento – Consistia na pesquisa de dados demográficos e sócio-econômicos da região onde o curso seria oferecido, mantendo contato com as organizações sócio-políticas da região, efetuando um levantamento de dados sobre os serviços sociais existentes na comunidade;

b) Divulgação – Consistia em visitas e em reuniões com a comunidade para divulgar e informar a população sobre o curso. São convidadas as interessadas para participarem da seleção. Por meio da distribuição de material específico de divulgação, elaborado pela equipe da Themis, com linguagem acessível e contendo dados essenciais, são divulgadas informações sobre o curso;

c) Reuniões de divulgação, inscrição e seleção das alunas que integram a nova turma – Consistiam na realização de reuniões específicas na comunidade com a participação das mulheres sensibilizadas em realizar o curso. Nesse momento, era apresentada a Themis além de informações sobre o curso, objetivos, metodologia e aplicava-se o questionário de inscrição. Posteriormente, eram lidos os questionários pela equipe da Themis, analisadas as respostas e selecionadas as que possuíam perfil de liderança, interesse pelo tema, disponibilidade, alfabetizadas e que residiam na região escolhida para ser realizado o curso.

O material utilizado compreende a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a legislação de combate às discriminações raciais,



dos direitos sexuais e reprodutivos, os Direitos Humanos e fragmentos de textos jurídicos, como o Código Civil. Um instrumento básico (*kit*) era distribuído para cada aluna, contendo pasta, caderno, caneta, camiseta, crachá, além da legislação básica. No decorrer do curso, outros materiais vão sendo agregados.

Nesses anos de desenvolvimento dos cursos, técnicas novas foram introduzidas, como forma de melhorar o processo de formação, ensino/aprendizado do grupo.

Com duração média de oitenta horas, os cursos em estudo desenvolviam conteúdos como gênero e feminismo, noções básicas de Direito, leis, projetos de leis e políticas públicas, organização e funcionamento do Estado, Direito Constitucional, organização e funcionamento do Judiciário, direitos humanos, direitos humanos das mulheres, direito de família, violência doméstica e sexual, direitos sexuais e reprodutivos, discriminação racial e a legislação de promoção da igualdade racial, discriminação por orientação sexual e a legislação em defesa da livre orientação sexual.

A aprovação ocorria com base na presença e na participação ativa no decorrer do curso, frequência igual ou superior a 75% das aulas, elaboração e apresentação dos trabalhos solicitados. O índice de evasão nesses cursos em estudo foi de 10%.

Os três primeiros cursos foram desenvolvidos nas regiões de origem das PLPs. O quarto foi realizado nas dependências do Judiciário, no centro de Canoas. Quanto à quinta turma, a coordenação do curso, juntamente com as alunas, optou por realizá-la na Casa de Cultura Mário Quintana (local central de



Porto Alegre), como uma forma de facilitar a participação do grupo; uma vez que as alunas residiam em duas regiões de Porto Alegre, distantes entre si.

As regiões foram escolhidas com base na divisão regional estabelecida por lei, para a constituição e a instalação dos oito Conselhos Tutelares de Porto Alegre. Esse critério, segundo as fundadoras, foi escolhido com o intuito de compor uma rede de serviços para benefício da população.

O exercício de liderança desenvolvido por essas mulheres, hoje PLPs, na maioria das vezes dispensa textos escritos e eruditos. Os procedimentos são tradicionalmente transmitidos boca a boca. O curso proporciona a elas o acesso ao mundo da justiça. Em contrapartida, exige-lhes o domínio, o conhecimento e o uso dos códigos, dos signos próprios do universo do Direito. A construção de provas, de argumentos, e os procedimentos de um processo judicial, às vezes tão complexo, soam diferente da reconstituição ou da transmissão do conhecimento na formação de uma liderança, em PLP.

Para Petitat (1994), a cultura livresca exerce forte dominação sobre a cultura vivenciada. A cultura de texto se apresenta como expressão da dominação das elites. E, assim, constrói uma identidade de classe. Considerando que a ordem vigente – em que o conhecimento, em especial o saber jurídico, é um instrumento de poder de uma classe específica, como os/as operadores/as do Direito (juízes/as, advogadas/os, promotores/as etc) – e que as cidadãs dos grupos populares não estão aptas a lidar com esse conhecimento, a escrita torna-se muitas vezes um fator de distanciamento e de manutenção do *status quo*.

É importante salientar que os discursos, em particular do Direito, não lhes serão úteis se elas não o compreenderem. No curso, ao aplicarem a

linguagem simbólica desse conhecimento, associando-o às representações por elas adotadas em relação ao Direito, é possível estabelecer um ensaio de aprendizagem recíproco entre alunas, professoras/coordenadoras de turma e facilitadores/as. Sendo estes últimos entendidos como profissionais, militantes que contribuem nos cursos como consultores/as, fornecendo subsídios teóricos e prático conforme sua área de especialização. No caso, as professoras seriam as assessoras técnicas da Themis, que acompanham integralmente cada curso, desde a organização da turma, do material didático, até o processo pedagógico, como ato educativo político e social.

No curso, não é necessariamente um “discurso generalizante” que esgota a explicação de um fato, assim como não é, também necessariamente, por se falar por meio de casos concretos e de exemplos práticos que se deixa de prover uma explicação teórica.

A questão do geral e do local permite reencontrar a relação entre conhecimento, pedagogia e retórica, por meio de sua crença comum, no que M. Pêcheux (1982) chama de “mito continuísta empírico-subjetivista”, pelo qual se supõe que, por uma espécie de higienização do pensamento, possa-se ir diretamente do concreto de uma situação imediata ao abstrato dessa mesma situação, por meio de conceitos que se querem universais.

O estudo de caso em análise é um processo de aprendizado recíproco muito rico, que não se limita apenas à transmissão do conhecimento, à troca de informações e de experiências. Trabalhar com mulheres urbanas, oriundas de grupos populares, necessariamente é trabalhar articulada com os demais grupos



sociais em situação de violência e discriminação como crianças, jovens, idosos, homossexuais, negros.

Como afirmam Silveira e Brum (1998), para as PLPs não basta às mulheres serem capacitadas em direitos humanos, é necessária a atuação em grupo, articulada com as diversas frentes sociais de caráter reivindicatório, propositivo, pois assim potencializam suas estratégias de mudança da realidade de violação dos direitos em que vivem.

Apple (1989) afirma “que tanto a escola quanto o trabalho/emprego ajudam a definir a identidade da pessoa”. Portanto, categorias como raça, classe e gênero, além de serem interdependentes, confirmam a tese de que toda ação educativa voltada para a cidadania deve estar permeada pela conjugação dessas categorias.

O discurso liberal moderno não é uma expressão da hegemonia da burguesia. É produto de disputa, de conflito, gerando contradições muitas vezes provocadas pela utilização do próprio discurso liberal, como instrumento na luta por poder e controle político de reivindicações específicas. Geram-se, nesse processo, “possibilidades emancipatórias”, em forma de discurso comunicativo orientado pelos direitos da pessoa, como afirma, ainda, Apple (1989).

É esse deslocamento que permite perceber diferenças no modo como a aluna lida com o interior e o exterior, conforme incorpora ou se apropria de tais elementos. Embora nessas duas formas de interferência se encontrem, de certo modo, sinais de rupturas no discurso, em relação aos sentidos das palavras usadas e/ou incorporadas pela aluna, a diferença entre elas está no fato de que, na incorporação, há uma maior desagregação (divisão) da aluna/sujeito em proveito da



manutenção dos sentidos em seu *status*, suas formas e lugares de fala de origem.

Como afirma Payer,

[...] já na apropriação se encontra uma maior modificação dos sentidos uma vez que há um deslocamento em relação aos espaços e formas anteriores e alheios, em função de um alojamento da aluna/sujeito em sua tensão entre o conhecido (sua unidade) e o desconhecido (sua dispersão). (PAYER, 1995, p. 91)

Para contextualizar provisoriamente o campo em que ocorreu a experiência, não se trata, de um modo geral, apenas de uma educação não formal, porque essa educação apresenta enunciados de mudança social; a sua maior eloquência, como afirma Payer (1995), é visível no modo como “os aspectos políticos e pedagógicos configuram uma face imediatamente visível em suas atividades”.

Como define Torres (1988), educação popular é:

[...] uma prática heterogênea, reconhecida como a de ser transformadora e perpassada por um conjunto de características comuns, visando contribuir na construção de uma sociedade que responda às aspirações dos grupos populares, tendo em vista que propõe mudanças de mentalidades e de atitudes e o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo. (TORRES, 1988, p. 24).

Esse caráter popular pretende abranger todos os elementos que compõem a experiência de formação das PLPs: seus objetivos, o sujeito/aluna, seu conteúdo, sua metodologia querem ser um modo de educação libertador e democrático que não reproduza a "prática bancária" e autoritária de mera transmissão de conteúdos. Pretende exercê-lo dentro de uma perspectiva de processo, de continuidade e de integração. Na citada experiência, a aluna é considerada um ser em transformação e um sujeito transformador da realidade. É atribuído ao sujeito-aluna um papel central e primordial na elaboração e na criação do conhecimento.

Assim sendo, outra educação, diferente daquela que foi e continua sendo reproduzida pelos equipamentos sociais – as escolas – deve emergir de um trabalho contínuo para transformar cada cidadã em sujeito ético, ou seja, uma educação construída por um processo de aprendizado e de desenvolvimento individual e coletivo.

Para Payer (1995), a relação pedagógica:

faz com que a mesma pessoa transite por diferentes formas de atuação nas atividades, ora como alguém que aprende, ora como alguém que ensina, isto é, esse deslocamento que permite perceber as diferenças de como a aluna lida com o conhecimento por ela apropriado. (PAYER, 1995, p. 12).

A Themis contava com a consultoria pedagógica do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), que contribuiu com a metodologia do curso a partir da valorização dos saberes práticos das alunas. A abordagem enfatiza as relações interpessoais, orientadas para a realidade individual e grupal. Tanto a professora quanto os/as facilitadores/as em si não transmitem conteúdo. Prestam assistência, sendo facilitadores/as da aprendizagem. Cada módulo temático do curso era ministrado por profissionais do Direito, e/ou por ativistas e pesquisadores de movimentos sociais, e/ou por profissionais das áreas de saúde, educação, psicologia, que, semanalmente, participavam do curso. O serviço de facilitadores/as era ofertado gratuitamente.

Em cada novo curso, preferencialmente, havia troca da equipe de coordenadoras e facilitadores/as, como forma de incentivar a participação, de ampliar o grupo de parcerias e de capacitar novas assessoras técnicas da equipe da Themis.

Do ponto de vista epistemológico, identifica-se nos cursos a utilização das abordagens humanista, sociocultural e construtivista articuladas entre si como afirma Mizukami (1986). A abordagem construtivista estava essencialmente presente nas atividades em grupo, devido ao seu papel integrador, visto que cada aluna apresentava uma faceta da realidade. O trabalho pedagógico é desenvolvido em forma de cooperação, para que o tema estudado constitua um verdadeiro problema para o grupo. Para a abordagem construtivista, a interação social decorrente do trabalho em grupo é decisiva no desenvolvimento intelectual do ser humano, compartilhando idéias, decisões e responsabilidades.



Há uma forte ênfase em atividades e não em conteúdos; o curso desenvolve atividades como oficinas, aulas dialogadas, sessões de vídeo, estudos de casos em grupo, além de visitas institucionais ao Fórum, ao Tribunal de Justiça, à Delegacia. A análise do meio cultural é essencial para uma ação educativa, como processo dialogado e criativo, o que implica crescimento e aprendizagem mútua entre professor/a, alunas e facilitadores/as. A ação pedagógica precisa comprometer constantemente as alunas com a problemática de suas situações existenciais. Para isso, é importante conhecer a estrutura de pensar das alunas. Sua base de ação assenta-se sobre opções de valores, métodos e objetivos.

A avaliação é outro aspecto muito característico dessa abordagem, ao adotar múltiplos critérios: a aplicação do conhecimento em situações variadas; a utilização de respostas erradas ou incompletas pelas alunas, que servem de avaliação, pois, segundo a abordagem construtivista, o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa é diferente, portanto, não há uma padronização de desempenhos. Assim, a avaliação torna-se uma prática pedagógica construída e exercitada junto às alunas.

No curso, as categorias de abordagem humanista, sociocultural e construtivista foram utilizadas conjuntamente, embora com ênfase na abordagem sócio-cultural de Paulo Freire, em que o ser humano é o sujeito da educação, evidenciando-se, porém, a interação entre sujeito/objeto. É um ser da práxis, compreendida esta como ação, reflexão e ação de sujeitos sobre si mesmos, entre si e sobre o mundo, com objetivo de transformá-lo. É a conjugação de deslocamento do abstrato ao concreto, da parte ao todo, e depois trilhar o caminho de volta às partes, mas já com a perspectiva do ser transformado. Para que se compreenda a educação sob a ótica de Paulo Freire (1999), é necessário que se

entenda como o poder se constitui na sociedade, e a serviço de quem está atuando.

A ênfase recai sobre a prática de atividades desafiantes que provoquem desequilíbrios para o corpo e o mundo simbólico estruturado/estruturante. São muito utilizadas no curso de formação de PLPs as atividades culturais/pedagógicas, como ir ao teatro, ao cinema, desenvolver dinâmicas de oficinas com o corpo, realizar excursões, jantares, almoços, criar lanches com sabores, cheiros e aparências diferentes e exóticas, são oportunidades oferecidas às alunas, fazendo parte da abordagem pedagógica.

A escolha da ou das abordagens de ensino-aprendizagem tem sido interpretada como processo/fenômeno educacional, baseado em uma tomada de posição epistemológica em relação ao meio e aos sujeitos. Portanto, originalmente, ela tem sua base na abordagem cognitiva, mas foram sendo conjugadas as abordagens humanista e sociocultural. Algumas diretrizes das abordagens humanista, construtivista e sociocultural, segundo Torres (1988), são perfeitamente alinhadas na prática utilizada no curso de formação de PLPs. A análise da experiência, no entanto, permite afirmar que há momentos em que ocorrem conflitos no emprego conjugado das abordagens epistemológicas, por exemplo, a humanista defende que é na prática que o professor/a é formado/a, enquanto a cognitiva afirma que o professor/a deve ter uma formação intelectual prévia.

Essa base epistemológica recebeu uma atenção maior por ocasião da construção do programa na avaliação, na utilização de técnicas pedagógicas e culturais, na definição da ação da facilitadora e coordenadora de turma. Porém, esse mesmo referencial, em nenhum desses cursos, foi estendido ao conjunto



dos/as facilitadores/as como base teórica, não havendo uma preocupação em compartilhar com grupo o referencial teórico, até mesmo por considerar que a interdisciplinaridade da equipe de facilitadores/as e a sua formação especializada como educadores/as não são os elementos definidores para a seleção e indicação, mas sim sua militância e/ou reconhecimento profissional.

É importante registrar, porém, que a experiência em educação popular despertou em algumas assessoras técnicas da organização – inclusive em mim – o interesse pelo campo da docência, do ensino e da pesquisa.

A proposta foi construída por uma assessoria/consultoria de especialistas em abordagem construtivista cognitiva, porém a entidade coordenadora do curso, mesmo tendo desenvolvido vários cursos de formação de PLPs, não possuía uma equipe técnica especializada em educação, principalmente sob o aspecto do multiculturalismo, considerando que sua missão estava voltada para o campo jurídico. Na avaliação do presente estudo, é o multiculturalismo que integra no espaço público a questão da identidade, legitimando a busca da identidade como direito de cidadania. Essa ausência de formação pedagógica da equipe, com ênfase no multiculturalismo que caracteriza a composição cultural do povo brasileiro, pode ser identificada como um limite.

Essa necessidade de busca de uma identidade e de pertencimento ao grupo é confirmada por Morin (2000), para quem todo o desenvolvimento verdadeiro significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento. Adiante, o autor afirma que, para compreender a unidade humana, é preciso compreender seus



princípios de múltiplas diversidades. Educar é ilustrar esse princípio de unidade/diversidade em todas as esferas.

Em 2000, mais precisamente em agosto, a equipe do programa das PLPs foi ampliada, o que possibilitou uma avaliação, bem como a elaboração de um novo planejamento para o programa. Assim sendo, ficou definido que, ao término do curso de formação de PLPs, seria oferecido um curso complementar, específico para atuação junto às unidades do SIM. Nessa segunda etapa, alguns temas seriam aprofundados e outros acrescentados, pois a atuação exigia uma capacitação voltada para a intervenção direta sobre questões envolvendo violência doméstica, racismo, mediação de conflitos, documentação civil, direito de família, bem como elaboração de relatório físico e financeiro comunicação e oralidade em público. A elaboração de projetos e o desenvolvimento de oficinas seriam abordados nessa fase da capacitação, como experiência-piloto. E assim, durante dez meses, foi desenvolvido o curso para todas as PLPs que desejassem trabalhar junto às unidades.

Muitas PLPs, ao concluírem o curso, não manifestam interesse ou disponibilidade de atuarem junto às unidades do SIM; em média, um terço das que concluíram permanece. Como responsáveis pelo sustento da família, muitas PLPs necessitam de recursos financeiros para manter suas famílias; elas não têm despesa com o trabalho junto ao SIM, mas não recebem salário. Cada uma disponibiliza, em média, 15 horas por mês, voluntariamente.

Importante é que o projeto pedagógico contribua para a construção de uma ação e de uma reflexão baseadas no que chama Nascimento (2003) de “policentrismo crítico”, na tentativa de aprofundar a matriz de cada grupo que

comparece na mesa do multiculturalismo, de forma a capacitar seus membros para o exercício de um intercâmbio pleno. Para tanto, é necessária uma articulação crítica ao etnocentrismo ocidental, à hegemonia da brancura e do mundo focalizado sob o olhar e o poder masculinos. Nesse sentido, é citado o alerta que faz o professor Miguel Arroyo: à defesa dos direitos de quais sujeitos o projeto pedagógico está atendendo?

[...] é bom estar alerta contra o perigo de nos deixar ofuscar pelo valor da escolarização em si. Pois qualquer projeto pedagógico para os grupos populares que tente instrumentalizá-los para o mundo letrado moderno receberá o apoio da burguesia e de gestores públicos. Pois ela poderá ser uma trabalhadora letrada, porém, não uma pensante. Sem dúvida, várias pessoas dos grupos populares tiraram proveito desse projeto pedagógico para uma melhor sobrevivência e competência no trabalho, individualmente. Porém sabemos que a educação é um projeto ideológico, de uma classe, e explorar suas contradições, a fim de enfrentar somente através de um outro projeto construído coletivamente, a serviço de interesse da maioria, e não a serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns indivíduos. (ARROYO, 1991, p. 15).

#### **2.4.1 A Questão Racial e a Prática Pedagógica**

À medida que as mulheres começam a participar do curso de formação de PLPs, vão adquirindo uma maior consciência de si, começam a ser resignificadas as relações que passam a estabelecer com seus familiares, vizinhos,

consigo mesmas e na comunidade, por meio de indagações permanentes, questionamentos, críticas, inquietações, desconfortos. O curso as desacomoda, as desestabiliza de suas posições anteriores.

Após a conclusão do curso, muitas PLPs recorrem à associação corporativa como forma de manterem-se unidas e com força política e, assim, obterem o reconhecimento de sua ação pública.

É possível que ocorra um certo nível de empoderamento por parte dessas mulheres, como resultado desse processo educativo. Empoderamento esse muito enfatizado na Conferência de Pequim de 1995, como afirma Rabay:

O empoderamento visa alterar a estratégia dos processos e estruturas que reproduzem sua posição de subordinação enquanto gênero. Implica, assim, tanto o controle de si, ganhar voz, mobilidade, presença pública, quanto controle sobre as estruturas de poder para mudá-las a seu favor. (RABAY, 2001, p. 13).

A prática pedagógica utilizada com relação à temática racial é muito semelhante à utilizada com o restante do programa. Porém, alguns aspectos são específicos. O tema, geralmente, era trabalhado por meio de oficinas, que introduziam seus aspectos históricos, conceituais e práticos do convívio cotidiano, como o racismo e a discriminação, numa forma de sensibilizar o grupo. Em seguida, ou melhor, na aula seguinte, sob forma de aula dialogada, o tema era trabalhado no seu aspecto sociojurídico, baseando-se na legislação brasileira de proteção e defesa dos direitos das/os afro-brasileiras/os. Em algumas situações,



eram trabalhados casos de discriminação, preconceito, injúria, para que as alunas em grupo pudessem estudá-los e apontar soluções.

As aulas e as oficinas geralmente eram ministradas por ativistas, profissionais, pesquisadores/as e especialistas afro-brasileiros/as. Quanto aos demais conteúdos do programa, geralmente eram ministrados por não-negros/as. Esse fato pode ser atribuído ao reduzido número de profissionais e especialistas afro-brasileiros/as. Observou-se que, nas demais aulas, quem as ministrava raramente fazia relação com a questão racial, o que não acontecia com relação à questão de gênero.

Ao reler as avaliações das PLPs que participaram, em 2001, do Curso de Capacitação para Atuação nas unidades do SIM, com relação à questão racial, percebe-se que um número expressivo das PLPs gostou da oficina de sensibilização. Algumas afirmaram: “Deixou o grupo mais à vontade”; “Porque mexeu com minhas raízes, me ajudou a me estruturar, me tocou muito”; “Resgatou meu ser, ser mãe, mulher e criança”.

Quanto a aula/seminário, do que menos gostaram no curso, muitas se referiram à aula que trabalhou a questão racial, afirmando: “Meu povo já foi tão torturado que prefiro não falar mais e sim lutar cada vez mais”; “Me senti discriminada por ser branca”; “Clima muito tenso, pesado, muita discussão e tumulto, causou-me dor de cabeça”.

Quanto ao tema tratado no curso que gostariam de aprofundar, a questão racial apareceu juntamente com o tema violência doméstica, no topo das preferências, contraditando com as afirmações feitas anteriormente, o que mostra,

ao mesmo tempo, a importância e o interesse pela questão racial e a dificuldade de encontrar a melhor forma de enfocá-la.

Essas informações são trazidas como fonte de reflexão, pois a prática educativa por meio de oficinas parece oferecer maiores possibilidades do exercício, por ser mais individualizada e lúdica, demonstrando uma maior abertura para trabalhar com o tema. No grupo, na aula dialogada, que exige uma maior exposição das ideias e concentração da atenção, os preconceitos, bastante arraigados, bem como a memória dos desafios diários colocados ao povo negro, acabam por gerar conflitos e desconforto em algumas pessoas.

Creio que a educação é capaz de oferecer, tanto às mulheres jovens quanto às adultas, a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos. Porém, identifico uma forte resistência, pois conforme afirma Munanga, combater o racismo exige assumirmos corajosamente que nossa sociedade também é racista. Adiante, em suas análises, o autor nos provoca ao dizer que:

[...] é preciso despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosas e racistas, para buscar a transformação radical da nossa estrutura mental do mito da democracia, para então enfrentarmos o desafio de inventar estratégias educativas e pedagógicas anti-racistas mais contundentes com a realidade. (MUNANGA, 1999, p. 10).

As dimensões simbólicas das representações que permeiam a educação e a cultura e os efeitos psicológicos que estas operam sobre mulheres

negras e não negras revelam-se parte integrante dos mecanismos de discriminação nas relações sociais. São inseparáveis e constitutivos do racismo.

Para um projeto educativo que se pense anti-racista e antidiscriminatório, fundamental é não ocultar a função ideológica que garante a continuidade da dominação e que marca, de maneira silenciosa, o contexto societário em que inserem as relações raciais.

## 2.5 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DAS RELAÇÕES RACIAIS

A política de ações afirmativas surgiu na Inglaterra, na legislação trabalhista de 1935. A partir da II Guerra Mundial, a proposta se expandiu como uma maneira de reverter ações de desrespeito aos Direitos Humanos. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a partir de então e até 1996, cerca de 25 países já adotaram ações afirmativas para reverter problemas internos de exclusão social.

A expressão “Ação Afirmativa” foi criada em 1963, pelo presidente dos Estados Unidos da América (EUA), J.F. Kennedy, significando um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação de raça, gênero, orientação sexual, portadores de necessidades especiais, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. Tais políticas visavam produzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, coibir a discriminação,



implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos em situação de discriminação, extinguir do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou gênero.

A Themis, ao eleger, em 1996, a questão racial como um dos seus princípios básicos de atuação no combate às desigualdades e às discriminações, efetuou ações como: contratação de duas profissionais negras, uma assessora técnica e uma recepcionista, em uma equipe de quatorze pessoas, e contemplou, de fato, a participação de uma representação negra no Conselho Diretor. Cabe salientar que a institucionalização é entendida como o ato de instituir algo intencionalmente, tanto no seu aspecto normativo quanto prático. Nesse aspecto prático, essa representação ainda não estava normatizada legalmente, por ocasião deste estudo. Além dessas ações, a ONG deu início ao processo estratégico de aproximação com entidades dos movimentos negros, e do movimento feminista negro, por meio da execução de atividades conjuntas ou de apoio a eventos. Promoveu reflexões teóricas com textos e artigos de ativistas ou pesquisadores/as sobre a temática em suas publicações, fazendo a articulação conjugada das categorias raça, gênero e classe no trabalho da entidade, principalmente no programa do curso de formação e de atualização das PLPs.

Esse processo de racialização que vem ocorrendo na organização não governamental feminista Themis, no hemisfério sul do país, ou seja, a sua eficácia, ilustra o quanto à idéia de raça e a operação das categorias raciais podem diferir de uma sociedade para outra. Com suas diferentes formas de operação social, tem, como perspectiva, a superação da supremacia branca e do etnocentrismo ocidental.

Ao exaltar a cor e a raça, há que se observar que a distinção entre o preconceito de marca e o de origem, a marca, como afirma Nascimento (2003), é simplesmente o signo da origem; é por meio da marca que a origem é discriminada, sendo esta, e não o fenótipo em si, o alvo da discriminação. Assim, a pretensão de eliminar o termo “raça” do vocabulário científico e popular resume-se a um utópico e fantasioso engano, pois, mesmo eliminando o vocábulo no imaginário social, as diferenças físicas visíveis continuariam a ser tipificadas e interpretadas pelo senso comum, que constrói socialmente as raças simbólicas.

Segundo Banton (1977), a palavra “raça” começou a mudar de significação em meados de 1800. Seu sentido anterior similar a “linhagem”, vai perdendo importância e surge uma nova acepção, que é a de definir e separar tipos humanos. No século XIX, o termo “raça” passa a ser utilizado para designar idéias de diferenças físicas transmitidas hereditariamente. Para os pensadores do Iluminismo, as desigualdades sociais apoiavam-se na diversidade humana, ressaltando-a; para os evolucionistas e racistas do século XIX, a desigualdade social de fato existe, pois são evidentes as diferenças raciais expostas hierarquicamente, que explicam o sucesso ou insucesso cultural e econômico.

Ao contrário, a noção de etnia não consegue substituir a de raça porque os grupos humanos designados pelo termo raça são mais inclusivos, remetendo em geral a uma origem geográfica de ascendência (África, Ásia, Europa, Américas) às vezes remota, evidenciada em aspectos da aparência física, e que implica uma comunalidade de trajetória histórica, matriz cultural e vida social.

Quanto à identidade que descreve a população afro-brasileira, refere-se a um grupo social definido com referência à identidade racial, ou seja, a



origem geográfica ancestral, que implica comunalidade de trajetória histórica e sociocultural africana, entre os povos que partilham essa origem.

O multiculturalismo nasce na confluência de conflitos e de trocas entre diferentes grupos sociais postos à margem da sociedade e aqueles que se têm por hegemônicos. Esse intercâmbio tem forjado um contexto político e intelectual em que a organização e as relações sociais são questionadas e conceitualizadas em novas dimensões. Segundo Gonçalves,

o multiculturalismo nasce, imbricado nas lutas e paulatinamente vai se constituindo em proposta pedagógica, disciplina curricular e área de pesquisa. [...] Essa transformação ocorre por conta da força propositiva dos chamados grupos minoritários. (GONÇALVES, 2001, p. 45).

O multiculturalismo é um movimento social, cuja orientação filosófica e política direciona a educação para cidadania, contra todas as formas de discriminação. A pedagogia multicultural trabalha cotidianamente com a visibilidade das identidades próprias, assegurando respeito e acesso igual. Todavia, trabalhar a diversidade, apenas, não remove a desigualdade, pois ela está intrínseca na abordagem hierarquizada da diversidade, gerando a desigualdade. Trabalhar questões como diferença, em uma perspectiva crítica, exige, além da tomada de decisão de fazer política, estar voltada para a formação de educadores que possam trabalhar nessa perspectiva, com a produção de material didático que a contemple. Nas relações sociais, materializa-se a reprodução das desigualdades. Não será possível trabalhar a participação, a desalienação e a libertação com os mesmos



livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que têm sido ensinadas a subordinação e a submissão.

As estratégias políticas atuais, segundo Scott (1990), sugerem que gênero seja redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não somente o sexo, mas também a classe e a raça. O gênero parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs. Gênero é uma primeira maneira de dar significado às relações de poder; é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Portanto, gênero é uma categoria de análise. A palavra indica rejeição ao determinismo biológico (*op. cit.*, p. 5).

O conceito gênero passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre as mulheres e os homens são diversos. Sem isso, ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que constituem hierarquias entre os gêneros. Portanto, como afirma Louro (1997), “é preciso entender gênero como constituinte da identidade dos sujeitos”. Identidade aqui entendida como plural – identidades que se transformam –, podendo ser contraditórias. Portanto, nessa perspectiva, gênero, classe e raça são constituintes das múltiplas identidades, existentes na sociedade.

O estudo na perspectiva de gênero possibilita superar a lógica do pólo dominante e dominado. O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única. Conforme Foucault (2003), o poder se exerce em várias direções. É necessário não se perder de vista o contraditório, ou seja, que os

grupos “dominados” são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder. A construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução, seja pela problematização da identidade no interior de cada pólo, seja nas próprias experiências, com questionamentos e a desconstrução da polarização dos gêneros, criando condições para a compreensão e a inclusão de diferentes formas de masculinidades e feminilidades, que se constituem socialmente.

Foram utilizadas as análises de Foucault (2003) sobre relações de poder para refletir como ele se manifesta nas relações entre os gêneros feminino e masculino. Na concepção do autor, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir.

A literatura crítica de gênero tem demonstrado ainda um eurocentrismo excludente. Para ilustrar, Michele Perrot (1997), historiadora, feminista, contemporânea, francesa, retrata a realidade de uma mulher abstrata e pretensamente universal em suas publicações. Isso porque, em nenhum momento, fala, retrata as outras mulheres, as não-brancas, apenas e essencialmente a mulher branca, européia. São ignoradas, em sua obra, as mulheres negras, pardas, vermelhas (indígenas), amarelas (orientais). Apesar de a autora enfatizar a categoria diversidade como elemento estruturante na análise das identidades das mulheres.

## **PARTE II – DIMENSÃO TEÓRICA DA EXPERIÊNCIA**

### **3. OS CAMINHOS QUE CONSTRUIMOS**

O curso de formação de PLPs, sob o ponto de vista das participantes (hoje PLPs), causou algum impacto nos processos de construção de suas identidades raciais e, conseqüentemente, nas suas práticas sociais e políticas, a partir da inclusão da temática racial no programa do curso do qual participaram?

Para responder a essa pergunta, é necessário resgatar a base teórica que sustentou todo o processo de constituição da experiência à análise dos dados desse estudo de caso.

Inicialmente, afirmo que o grupo de PLPs que participou deste estudo é muito diversificado nos seus aspectos relativos à raça, à religião, à história de vida, à escolaridade, à expectativa de vida, à experiência profissional, às relações afetivas, à maternidade etc. Porém, como o enfoque principal deste estudo está dirigido para as relações raciais estabelecidas no grupo sexualmente definido como feminino, pretendo, então, para efeito deste estudo, trabalhar com base nas



relações raciais, de gênero, como grupo popular que vivenciou um processo pedagógico de educação popular.

### 3.1 EDUCAÇÃO: UM ATO DE DESEQUILÍBRIO

Começo a definir meu entendimento do que seja educação, refletindo sobre a minha própria experiência como educadora popular, por isso a tomada do sujeito na primeira pessoa do singular e no gênero feminino. Penso que o exercício educativo possua um caráter formador. A tarefa coerente da educadora, como ser humano, a irrecusável prática de interligar, desafiar o educando ou a educanda com quem se comunica, é produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. O pensar é dialógico, e não polêmico.

Foi aprendendo que percebi ser possível ensinar. Entendo a importância das experiências informais nas ruas, nos intervalos, em variados gestos das alunas, dos/as facilitadoras/res, que se cruzam cheios de significados. Há também uma indiscutível pedagogicidade na materialidade do espaço, segundo Freire (1999), na limpeza do chão da sala de aula, na apresentação e na elaboração do lanche, na apresentação do material didático, nos enfeites e na higiene dos sanitários.

Importante, também, é aprender a decifrar a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala de aula, o tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. O espaço pedagógico é um “texto” para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. A solidariedade entre

educadora e educanda no trato desse espaço contribui muito para o aprendizado democrático.

A educação é uma forma de intervenção na realidade. A prática educativa exige que se viva em plenitude à relação tensa e contraditória entre autoridade e liberdade, assegurando o respeito entre ambas. Dialética e contraditória, ora reprodutora, ora desmascaradora da ideologia dominante, essa é a prática educativa.

A radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos mostrou que nenhuma teoria da transformação social produzirá mudança se não partir de uma compreensão de homens e mulheres, enquanto seres fazedores da história e por elas feitos. É a ética da solidariedade humana; quanto mais me dêo na experiência de lidar sem medo, sem preconceito com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu ser mulher-educadora. A experiência também contribui para a construção da minha identidade.

Freire (1974) faz referência à formação docente, em que a criticidade deve ter papel central, havendo uma promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Quando o ato educativo visa à transformação, o/a educador/a saberá reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da intuição. Intuição esta que deve ser submetida à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.

A experiência de vida, de mulher negra e educadora, mostrou-me não ser possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de

lutar, de fazer política. E tudo isso me traz de novo a imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. Tudo isso traz de novo a radicalidade da esperança. Sei que a realidade pode até piorar, mas sei também que é possível intervir para mudá-la, para melhorá-la, porque ela é histórica e não eterna.

Percebo a educanda como protagonista, crítica, epistemologicamente curiosa, que constrói o conhecimento do objeto e/ou participa de sua construção. Pois aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura.

A prática educativa demanda a existência de protagonistas da ação educativa, faz com que uma ensinando, aprenda; e outra que, aprendendo, ensine. O pensamento exprime nossa capacidade de conhecimento abstrato e intelectual, capaz de colher, reunir e recolher dados oferecidos pela experiência e, observando-a atentamente, intelectualmente, avaliá-la, retirando conclusões, formulando com ela idéias, conceitos.

Como educadora não me é possível ajudar a educanda a superar sua ignorância se não busco superar permanentemente a minha. O inacabamento do ser humano é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Freire (1974) e Morin (2000) fazem um alerta sobre o ato de educar que é dinâmico e interativo, permanente exercício de construção.

Como questiona Gadotti, como posso ensinar o que não sei?



[...] Politizar o conteúdo de uma disciplina significa, antes de tudo, conhecê-la profundamente, tão bem, que não é preciso ficar nela para entendê-la. (GADOTTI, 1991, p. 73)

Para Gadotti (1991), ideologia é todo pensamento, todo discurso que, interpretando o mundo, o representa de maneira falsa, distorcida, cujos componentes essenciais ocultam suas raízes, suas origens sociais, políticas, econômicas.

Entendo por ideologia a ligação entre o conhecimento e o interesse, entre o pensamento e suas raízes, de modo a ocultá-las. A educação formal não crítica é dogmática, é uma educação ideológica, pois não busca o desvelamento, a desocultação do que se propõe a pensar, mas a justifica pelo passado, pelas verdades adquiridas. Também a educação que se diz neutra é ideológica, está, sim, ocultando o seu verdadeiro interesse. Enquanto isso, uma prática educativa dialética é essencialmente crítica dos pressupostos da educação.

Segundo Marilena Chauí (2002), a verdadeira contradição dialética possui uma característica: os termos contraditórios não são dois positivos contrários ou opostos, mas dois predicados contraditórios da mesma pessoa ou sujeito social, que só existem negando um ao outro. Por isso, em lugar de dizer negra/branca, devemos compreender que é preciso dizer, negra e não-negra.

Não é um positivo contrário a outro positivo, mas é verdadeiramente negativo, tanto a negra quanto a não-negra continuam como dois termos positivos. O não é mera negação, é externa; não há no uso do termo a

supressão de uma por outra, pois a dialética é o movimento e a transformação do sujeito social.

A educação não é uma reflexão sobre, mas é práxis. Portanto, ela pode escapar à ideologia. A educação é essencialmente ato, o qual a ideologia não consegue dominar inteiramente, ficando um espaço livre. E esse espaço deve ser prosseguido além da sala de aula, fora da escola.

O papel da conscientização, afirma Freire (1999),

é essa decifração do mundo, dificultada pela ideologia, é esse ir além das aparências, pagando o preço da crítica, da busca, da transgressão, assumindo o risco da práxis. A dominação vive da passividade e não da luta. (FREIRE, 1999, p. 103)

Sem pretensão de teorizar sobre mudanças sociais da sociedade, considero importante salientar que a aplicação de um projeto político-social, com perspectiva significativa de operar mudanças na questão do poder e da estrutura social, requer o conflito, a ruptura, do contrário ficará amarrado a sucessivas adaptações.

Como afirma Gadotti (1991), o ato de suspeitar é mais radical do que a dúvida; significa reconhecer que o aparente é sempre uma e apenas uma das faces do real. É fundamentalmente atitude e método não se deixar conduzir pelas exterioridades, pelas evidências, pelas potências. Suspeitar é deixar sempre

uma porta aberta para uma nova visita, é reconhecer os limites da ação transformadora.

Individualmente, a contradição parece uma incoerência, porque ela se expressa na vida, e esta não é linear, é cheia de imprevistos. O que nos mantém de pé é o equilíbrio das forças opostas. A decisão de desequilibrar-se para ir em frente é um ato pedagógico, como é pedagógico desvelar as contradições existentes no social, na coletividade, com vistas à sua superação.

Tomando emprestada a produção conceitual e teórica de Paulo Freire, diria que a proposta pedagógica feminista e anti-racista está amparada basicamente na pedagogia da libertação. Nessa pedagogia, o foco primordial são as mulheres, em suas diversidades, cujo olhar é dirigido para o gênero feminino na perspectiva relacional de raça. Propõe um conjunto de estratégias e procedimentos que devem romper com as relações hierárquicas, onde todas/os são capazes de expressar saberes; o diálogo substitui uma autoridade que se considera transmissora única do conhecimento legítimo. A situação do ensino-aprendizagem transforma-se em uma relação onde todos/as podem alternar suas posições, sem que nenhuma pessoa possua um saber maior do que as demais. A competição cede lugar à cooperação, levando a uma produção de conhecimento coletivo, apoiado na experiência de todas e todos.

Cabe lembrar que não há espaços sociais livres do exercício do poder. Uma pedagogia sem um *locus* de autoridade corre, pois, o risco de enganar; trata-se de uma diferença corporificada e de um acesso diferencial do poder, camuflados sob a falsa pretensão de posições educanda/educadora pretensamente iguais.



### 3.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS

No meu entendimento, os fenômenos humanos são dotados de sentido e de significação, são históricos e devem ser tratados cientificamente. Significação é um conceito que permite diferenciar internamente uma realidade de outras, encontrando sua forma original e suas propriedades específicas. Na sociedade, que é uma coletividade internamente dividida em grupos específicos, as relações não são pessoais, mas sociais, isto é, os indivíduos e grupos se relacionam pela mediação de instituições como família, escola, sindicatos, empresas, partidos políticos e o Estado.

O sujeito social autônomo é aquele que discute, indaga, consulta, não se subordina nem submete o/a outro/a, julga, responde, recusa violência, enfim – autodeterminação – é o que possui. É um sujeito eticamente construído pela vida intersubjetiva e social. Nesta, os meios justificáveis são aqueles que estão de acordo com o fim da própria ação – fins éticos – portanto, exigem meios éticos. Ética é, pois, um saber prático, refere-se à práxis; ela é estabelecida na relação do sujeito social com a ação e a finalidade da ação.

Trazendo essa discussão sobre o sentido educativo da ética para o meu objeto de pesquisa, afirmo que a decisão da ONG de incluir a temática racial no programa do curso de formação de PLPs significou uma deliberação e uma decisão, pois, para o curso acontecer, dependeu da vontade e da ação.

Ao adotar a concepção educacional da ética, cuja finalidade é formar sujeitos sociais que assegurem um convívio pleno com a diferença e acesso igual à justiça, a ONG Themis está propondo a quebra e o enfrentamento da temática da naturalização. Assentada em uma concepção biologicista e pretensamente científica da sociedade, a idéia de que as coisas são como são porque é natural que assim sejam e permaneçam, é incorporada como um senso comum, sem crítica. Desse modo, a naturalização produz a alienação social, isto é, a sociedade é percebida como uma força natural estranha e poderosa que, sendo natural, não pode ser transformada. Com a sua decisão, a ONG Themis questiona e, mais do que isso rompe com modelos educacionais assimilacionistas que tentam impor, por meio da educação, uma visão de mundo monocultural à sociedade culturalmente diversificada.

Essas observações justificam a minha opção pela base teórica que trabalha com o multiculturalismo crítico, isto é, que enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e fortalece os movimentos de resistência. O multiculturalismo é um movimento de reconfiguração estratégica das relações sociais. Tem se intensificado a sua difusão, ocupando o centro no campo da contestação política.

O termo multiculturalismo é substantivo; refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade, geradas pelas sociedades multiculturais. Todas essas são sempre inacabadas, enquanto política e estratégia. Há distintas sociedades multiculturais, assim também há multiculturalismos bastantes diversos. Ao tentarem construir uma vida em comum, grupos multiculturais, ao mesmo tempo, buscam reter suas identidades originais.

Em uma perspectiva de análise histórica específica, procuro compreender as relações de força que atravessam o processo de formação das PLPs e busco diferenciar manifestações, em vez de fundi-las como idênticas. Ao introduzir a análise relacional, utilizo-me da idéia de equilíbrio instável. Ao mesmo tempo em que compartilho certas condições comuns de existência, estas também são perpassadas por conflitos de interesses, historicamente segmentados e fragmentados no curso real da formação histórica.

### 3.3 IDENTIDADES: CONSTRUÍDAS E DESCONSTRUÍDAS

Para Stuart Hall (2001), cada pessoa é composta de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. A identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representadas ou interpeladas nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente. As pessoas assumem identidades diferentes em diferentes momentos, uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito social é interpelado. Identidade aparece como um idioma político, pois é nesse processo que ela é construída.

Afirma Hall (2000) que a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (classe) para uma política de diferença (gênero, raça, etnia).



A identidade negra sofre uma pressão pela cultura dominante em dar a ela um conteúdo único ou unificado, porém, ela continua a existir como uma identidade ao longo de uma larga gama de outras diferenças. Ela é um exemplo do caráter político das novas identidades, seu caráter posicional e conjuntural do modo como a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra.

Para Hall,

há um efeito produzido sobre as identidades possibilitando uma variedade de posições de identificação, as chamadas identidades tradicionais tentando recuperar sua pureza e recobrir sua unidade, enquanto aquelas sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença, buscam a pluralização de identidades. (HALL, 2000, p. 86)

Para ilustrar essa reflexão, cito Mário de Andrade:

Um negro ou uma negra em nada deve renunciar à sua qualidade ou às suas características, pelo contrário, o fundamento de sua universalidade reside na plena afirmação de sua particularidade que não é puramente étnica, mas tanto histórica como social e cultural. (Mário de Andrade – *À antologia da poesia negra de expressão portuguesa* – 1958)

Não há subterfúgios, nem passagem de linha – uma judia branca, entre as brancas, pode negar que seja judia, declara-se mulher entre mulheres. A negra não pode negar que seja negra ou reclamar para si essa abstrata humanidade incolor; ela tem a cor preta, que a distingue e discrimina entre as brancas. A ação da negra é, antes de tudo, uma ação sobre si.

Para Paul Sartre,

o momento da separação ou da negatividade é o único caminho capaz de levar à abolição das diferenças de raça, racismo e anti-racismo. É mister que os negros oponham às diferenças uma concepção mais justa da subjetividade negra. Assim, o negro ou a negra que reivindica liberdade, acesso igual ou o direito à diferença, coloca-se de pronto no terreno da reflexão. (SARTRE, 1958, p. 94)

Identidade é resultado de um processo histórico-cultural, construída para diferentes pessoas, a partir de elementos históricos, culturais, religiosos e psicológicos. A identidade feminina é um projeto em construção que passa pela desconstrução dos mitos de inferioridade da mulher e da construção da plena cidadania para a mulher pela garantia de seus direitos fundamentais. Isso

pressupõe uma luta por uma sociedade multicultural e plurirracial, onde a diferença seja tida e vivida como equivalência e não mais como inferioridade.

O pressuposto que afirma a identidade feminina como campo de significações particulares incorre no risco de não considerar a complexidade das relações sociais; tal complexidade implica a inexistência de totalidades femininas e masculinas isentas de diferenciação, afirma Carneiro (1994).

As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto, retratadas como antimusas da sociedade brasileira. No passado, estavam a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho estupradores, hoje são empregadas domésticas de mulheres liberadas e/ou burguesas, ou mulatas tipo exportação.

Políticas sociais, ainda que nem sempre de modo explícito, visam manter o espaço de participação social da população negra nos limites estreitos da antiga ordem social. Incentivos e bloqueios à ascensão são engendrados pela estrutura das relações raciais, dentro dessa ambivalência; são geradas funções que fragmentam a identidade e desmantelam a solidariedade do grupo negro. O caráter individual da ascensão é coerente com as prédicas da democracia racial, que coloca ênfase na capacidade e esforço individuais como responsáveis pela efetivação de um projeto também individual, deixando de considerar as condições sociais objetivas, no caso, os limites existentes para a população negra colocar em prática seus projetos.

O sociólogo Florestan Fernandes (1977), desde a década de 70 do século XX, chamava atenção sobre esse aspecto, ou seja, que à medida que é problematizado o mito da democracia racial, o mito do mérito ganha força. A



exemplo da discussão sobre as cotas para negros/as nas universidades, ele é resgatado como um recurso à disposição daqueles que querem que as relações raciais permaneçam de acordo com o *status quo* vigente.

A história da ascensão social do negro brasileiro é a história de uma identidade coletiva renunciada, conforme alerta Souza (1983).

No Brasil, nascer com pele negra e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Ser negra, ou negro é criar uma consciência que assegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Ser negra, ou negro é vir a ser.

Portanto, construir uma identidade, afirma Neusa Souza,

é tarefa eminentemente política, exige romper com o modelo que nos ensinaram a ser uma caricatura branca, e assim organizarmos as condições de possibilidade que nos permitam termos um rosto próprio. (SOUZA, 1983, p. 77)

As teorias e as concepções racistas mantêm sua força ideológica não apenas entre a população não-negra, mas entre parcelas significativas da população negra. Elas sofrem um processo de retroalimentação e terminam por legitimar o racismo presente no imaginário social e na prática educacional.

A identidade racial se constrói gradativamente, em um processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade, e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo.

Dentro de uma instituição, como é o caso da Themis, é preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, principalmente quando se trabalha com o processo educacional. Segundo Nilma Gomes (1996),

o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade, sendo assim, ao discutirem as relações entre professores/as, negros/as, educandos/as, estamos rompendo o discurso homogeneizante que paira sobre as instituições sociais. É preciso reconhecer o outro na sua diferença. (GOMES, 1996, p. 74)

Isso porque, de modo geral, negros/as assumem comportamentos discretos e distanciados de suas comunidades de origem, visando assemelhar-se às/aos brancos/as.

O sujeito articula o conjunto de referências que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com as outras pessoas, com o mundo e consigo mesmo/a. A identidade envolve múltiplas dimensões, formas e níveis de operação. É uma categoria complexa, pois se trata de um processo que ocorre tanto no âmago do indivíduo, quanto no âmbito de sua cultura coletiva.

A psicanálise contemporânea rejeita a noção de estabilidade e conclui que o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais providas dos outros. Sob esse enfoque, afirma Nascimento (2003) que não há uma identidade contínua, mas um fluxo de identificações, uma dinâmica em que o sujeito interioriza atitudes, comportamentos e costumes apreendidos no meio social. Vista desse modo, a identidade é um processo contínuo, dinâmico, de constituição na vivência das inter-relações com a sociedade, com as outras e consigo mesma.

O processo de homogeneização cultural difundido por sociedades capitalistas é aceito diferentemente pelos diversos grupos sociais, já que os membros destes também participam de modo bastante heterogêneo de seus benefícios sociais, econômicos e políticos. As diferenças culturais, provavelmente, serão tanto mais acentuadas quanto mais marcantes forem as desigualdades sociais.

Embora a categoria classe social seja uma variável fundamental no estudo dessas diferenças, é impossível postular uma relação linear entre posição socioeconômica e adesão a orientações culturais, processo que é mais complexo e está permeado de contradições. Assim, é preciso ter em conta que não se podem reduzir mecanicamente comportamentos e valores a interesses econômicos, já que, enquanto estes possuem uma conotação eminentemente prática e objetiva, aqueles envolvem dimensões muito mais pessoais e subjetivas. Conforme Oliven,

os pobres provavelmente são semelhantes ao restante da população em certos aspectos e diferentes em outros, compartilhando parte da cultura



dominante, mas, ao mesmo tempo, desenvolvendo também seus traços culturais próprios. (OLIVEN, 1978, p. 78)

A questão da superação da heterogeneidade versus homogeneidade de sociedades urbano-industriais capitalistas reside no reconhecimento do fato de que esses processos citados acima são simultâneos e complementares. Em algumas sociedades, as elites veiculam ideologias que não aprovam a mobilidade social e, assim, tentam impedir o acesso de outros grupos sociais a seu peculiar estilo de vida. Em outras sociedades – embora continuem existindo diferenças marcantes no que diz respeito às condições iniciais de toda a ordem e às oportunidades –, a conquista da cidadania e o acesso a direitos iguais são apresentados como alvos válidos e possíveis a todos/as. Sob essa ótica, existiria um maior número de posições e de possibilidades de ascensão na hierarquia social, como também um raio mais amplo de escolhas em relação a atividades, produtos, comportamentos e valores individuais.

O conceito de hegemonia de Gramsci (1979) ajuda-nos a compreender a “naturalização” das desigualdades sociais. Para o autor, uma classe forte e dirigente domina a sociedade não somente por meio do poder econômico, político e militar, mas também por meio de uma liderança intelectual e moral. Ela satura a sociedade com seus valores hegemônicos, que são assumidos pela sociedade civil, por instituições como família, escola, igreja, quartel, responsáveis por processos de socialização das novas gerações, fazendo com que as pessoas aceitem a legitimidade da ideologia dominante. A partir do momento em que uma classe subordinada se torna realmente independente e dominante, criando relações sociais de trabalho e

de poder de um novo tipo, surge à necessidade concreta de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é, um novo tipo de sociedade e, por isso, a necessidade de elaborar os conceitos mais universais, as mais refinadas e decisivas armas ideológicas, capazes de contribuir para a difusão e consolidação de uma nova cultura.

Conforme é observado, existe uma constante dialética entre heterogeneidade e homogeneidade, entre igualdade e diferença nas sociedades. Quanto mais essas sociedades padronizam comportamentos, valores e opções, mais tendem a enfatizar uma individualidade e um raio de escolhas que, em verdade, podem ser bastante limitadas, quanto mais essas sociedades se diferenciam internamente, aumentando distâncias sociais, tanto mais elas tendem a difundir a ideologia de que todos são iguais, criando, freqüentemente, o que é chamado de padrão da igualdade manifesta e da desigualdade real.

Ao refletir sobre desigualdade, é oportuno lembrar que a sociedade brasileira possui uma fraca inclinação para a justiça racial e para as medidas redistributivas de vulto. Medidas redistributivas abrangentes requerem coalizações alicerçadas em princípios, inclusive alianças multirraciais.

Como afirma West (1994), qualquer debate progressista a respeito do futuro da igualdade racial deve abordar o tema da pobreza e da identidade negra.

Como esse estudo focaliza grupos sociais populares, chamo a atenção para o estudo da cultura popular, pois o mesmo tem oscilado entre o pólo da dialética da contenção e o da resistência. Creio que há uma luta contínua, que organiza e desorganiza a cultura popular, como forma de confinar as definições e



formas no interior da cultura dominante. Há pontos de resistência e momentos de superação. Essa é a dialética da luta cultural, porque as formas culturais são profundamente contraditórias.

A cultura popular não é, em um sentido “puro”, nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas. Para Hall (2003), não existe uma cultura popular íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais.

O termo popular considera, em qualquer época, as formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas, que estiverem incorporadas nas tradições e práticas populares. “Popular” guarda relações muito complexas com o termo classe. Mas não são absolutamente intercambiáveis. Não existem culturas inteiramente isoladas e fixadas numa relação de determinismo histórico, a classes inteiras.

Assim, as variações fenotípicas são, elas próprias, socialmente construídas. É necessário levar em consideração que as variações fenotípicas, que se tornaram racializadas, foram aquelas que se salientaram na história da expansão colonial européia, do contrário estaríamos naturalizando-as. Existem diferenças físicas significativas cuja construção é social e histórica. Estudar identidades raciais exige pesquisar, do ponto de vista histórico, o discurso ocidental e suas transformações sociais e políticas.

Uma grande parcela da aversão e desprezo dos/as negros/as por si mesmos relaciona-se à recusa de muitos deles a amar seu próprio corpo –



especialmente as características negras do nariz, lábios, quadris e cabelos. Pois o racismo brasileiro é de marca, e não de origem, especificamente.

Berghe define conceitualmente o grupo racial:

como um grupo humanos que se define a si e é definido por outro grupo como diferentes em virtude de características biológicas percebidas como inatas e imutáveis. E essas características físicas estão intrinsecamente relacionadas a atributos e capacidades morais, intelectuais e outros aspectos não físicos. Ambos são definidos socialmente, baseados na cultura. (BERGHE, 1971, p. 26)

Apesar das críticas, o quesito cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é a metodologia de classificação racial oficial no Brasil e é o parâmetro utilizado nos estudos e nas políticas públicas. São vários os termos adotados para nomear as raças que compõem a população brasileira. O IBGE usa a autoclassificação da cor: branco, preto, pardo, amarelo ou indígena.

Quando uso o termo população negra ou afro-brasileira, considero em conjunto a população preta e parda. Na avaliação da demógrafa Elza Berquó (2001), ainda não se chegou a uma forma satisfatória quanto ao quesito cor: "São necessárias pesquisas mais amplas e mais aprofundadas para encaminhar melhor essa questão. A cor é um dado de auto-identificação tão importante quanto a idade e o sexo". (BERQUÓ, 2001, p. 7)

O termo raça possui conotações emotivas, sociais e políticas mais poderosas que o termo étnico. O uso corrente do termo etnia, em muitos momentos, é uma tentativa de fugir do pensamento biologizante.

Para ilustrar, utilizo-me das reflexões de Barth, quanto às relações de identidades em uma sociedade que não convive de fato e de direito com culturas diferentes:

[...] as fronteiras dos grupos de párias são mantidas com muita força pela população hospedeira que os exclui e, que os força a usar signos diacríticos para deixar explícita a sua identidade altamente precária. Quando os párias tentam introduzir-se na sociedade mais ampla, geralmente é porque a cultura da população hospedeira é bem sucedida; desse modo, o problema fica reduzido à possibilidade de fugir aos estigmas do estatuto subalterno, dissociando-se da comunidade pária e simulando uma outra origem. (BARTH, 1998, p. 187)

## **4. PONTOS DE REFERÊNCIA PARA A ANÁLISE**

Neste capítulo, apresento um conjunto de conceitos e categorias que fundamentam o presente estudo, os trato como referências básicas. Procuro abordá-los de uma forma mais profunda, pois eles se constituem no objeto específico deste trabalho.

### **4.1 AS TEORIAS QUE CONSTROEM AS RELAÇÕES RACIAIS**

Recorrendo à história, posso afirmar que as diferenças (culturais e /ou fenotípicas) são assinaladas como sinonímia da desigualdade, e os sentimentos e práticas próprias do etnocentrismo e do racismo configuram-se, no pensamento ocidental, muito antes da invenção do conceito de raça e do evolucionismo cultural do século XIX.

Surge, no século XVIII, a idéia de raça, antes formulada a partir das metáforas de sangue e das vinculações bíblicas. Na antiguidade, o conceito-chave da discussão da diversidade era o barbarismo. Este surgiu na Grécia, para distinguir os gregos dos outros povos, pois bárbaros eram homens e mulheres não gregos, considerados desprovidos de razão.



Os costumes dos bárbaros eram analisados pelas semelhanças e não pelas diferenças, em relação aos europeus. A dicotomia entre bárbaros e civilizados foi consequência lógica desse pressuposto, cuja aplicação implica designar o outro como inferior. A idéia de conversão religiosa tornou possível a transformação dos bárbaros em cristãos. O uso do termo impôs um novo sinônimo para designar o outro – pagão – em contraposição ao novo padrão dominante, o cristão.

Com a descoberta da América, foi produzida uma associação entre barbarismo e canibalismo, no imaginário europeu. Os nativos indígenas da América e negros da África, no século XVI, eram exibidos na Europa como curiosidades.

No século XVIII, a primeira diferença a chamar a atenção foi a da cor da pele. Atribuída a causas ambientais, essa diferença permitiu classificar e segmentar negros, amarelos e vermelhos (indígenas das Américas). Logo, as desigualdades sociais passariam a ser explicadas por assertivas de desigualdade biológica.

A criação da categoria taxonômica dividiu a espécie humana em duas – *homo sapiens* e *homo sylvestris* (os grandes macacos antropóides). É importante salientar que certos modelos de classificação da humanidade, mesmo sem recorrer objetivamente ao determinismo racial, trazem consigo os estigmas da desigualdade, ou seja, diferenças na aparência são usadas para fundamentar classificações e hierarquizações dos povos, de modo a explicar o “atraso” nos seus processos de desenvolvimento, bem como a necessidade de dominar e “civilizar” esses povos.

As principais teorias raciais, surgidas no início do século XIX, tiveram divulgação e reconhecimento público, quando Cuvier, em busca da distinção entre as raças humanas, instituiu o método de análise anatômica comparativa dos crânios. A explicação das diferenças étnicas e sociais, baseada na lei da natureza, segundo Banton:

[...] é uma abordagem antropológica no estudo do "homem", onde raça e a cultura são compreendidas numa teoria unificada que encontrou as causas da diferenciação nas leis biológicas, deixando em segundo plano a abordagem etnológica em que a natureza física e a cultura demandam explicação de tipos distintos. (BANTON, 1979, p. 43)

Para Banton (1979), a abordagem antropológica de Cuvier é a primeira experiência que representa hierarquicamente as raças, explicada pelas diferenças de cultura e desigualdade mental, com os **brancos** no topo e os **negros** na base [grifos da autora].

O preceito da desigualdade das raças humanas adentrou a modernidade; a maioria dos iluministas pensava que a civilização/cultura se sobrepunha à natureza. É a desigualdade que dá lugar à raça, isto é, as diferenças sociais originaram a idéia de hierarquização racial, que as explicasse e as justificasse. Assim, os pressupostos da inferioridade das raças não brancas, de natureza racial das diferenças de classe e da atribuição da degeneração racial à mestiçagem, tornaram-se os principais dogmas do racismo científico.

Racismo é uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em raças inferiores e raças superiores. A ideologia racista é um conjunto de idéias utilizadas para explicar determinada realidade, no caso, as desvantagens da população negra em relação à branca. Ela nasce no momento em que os europeus necessitavam de justificativas para a exploração de povos “diferentes” – indígenas, africanos e chineses.

Importante explicar por que e como as ideologias “funcionam”, no que diz respeito às relações essenciais no âmbito de gênero, raça e grupo popular, permitindo, assim, uma certa autonomia da formação e da reprodução da ideologia. Elas são, portanto, imprecisas, não tanto devido à falsa percepção ou doutrinação, mas a determinadas formas nas quais as relações de produção podem ser vivenciadas e expressas fenomenalmente.

Julgo ser oportuno e importante salientar que os recentes estudos e debates têm feito emergir o trabalho de Gramsci (1987), do qual surgiu o conceito de senso comum – designando o complexo de idéias e percepções, organizadas sem coerência, que são conseqüências tanto de uma tradição histórica quanto de uma experiência direta por meio das quais as pessoas mediam sua vida cotidiana.

A ideologia pode se referir a esse senso comum, que é caracterizado, não somente pela sua factualidade, mas também pela sua desorganização interna. A ideologia pode, portanto, referir-se a um complexo de idéias que são produto de um pensamento sistemático, mas, também, um conjunto de idéias internamente contraditórias e incoerentes, por meio das quais a vida cotidiana é vivida.



Recentemente, o racismo começou a ser analisado como uma ideologia. Isso porque ele tem condições de existência independente, embora essas condições não sejam completamente independentes dos parâmetros materiais da formação social. Portanto, a ideologia do racismo permite que seções de todas as classes entendam e interpretem intelectualmente o mundo de uma maneira consistente com base em suas experiências. Nesse nível de formação social posso, portanto, identificar uma luta e um conflito ideológico entre racistas e anti-racistas, que não é tido como um conflito entre forças puramente proletárias e burguesas.

No Brasil colonial até o século XVIII, as práticas racistas vigentes na sociedade colonial, antes mesmo da formalização da idéia de raça no pensamento ocidental, exemplificam o estatuto da pureza de sangue – o qual colocou em xeque a noção de igualdade em nome dos supostos direitos dos senhores de escravos – questão da propriedade privada dos escravos – em confronto com a sua natureza e direitos enquanto seres humanos. A escravidão não coadunava com a livre iniciativa do capitalismo porque esta era um sistema pouco lucrativo comparado ao trabalho “livre”. Essa era a verdade do discurso liberal.

Ao assinar o tratado de colonização, em 1818, D. João VI afirmou que a imigração era parte de um processo civilizatório em curso no Reino do Brasil e, ao encaminhar os imigrantes para o sul do país, colocava em evidência o fator geopolítico; os escolhidos eram europeus, portanto, de cor branca, marginalizando populações brasileiras de origem indígena e/ou cabocla, portanto, não brancas.

A tese do branqueamento, formulada por João Batista Lacerda, afirmava a inferioridade do negro. Por meio de mecanismos seletivos, fundados no preconceito, operavam na sociedade para a escolha do cônjuge, julgando que assim fosse possível clarear o fenótipo no espaço de três gerações. Na interface com o processo migratório, o índice de mortalidade por doenças infecciosas entre a população negra fortalecia o mito do caldeamento racial.

A nação brasileira ideal deveria ser ocidental; uma civilização latina, de língua portuguesa e população de aparência branca, plasmada na mestiçagem. A raça se aclara, nessa perspectiva assimilacionista, que supõe exclusões e recusa ao reconhecimento de diferenças étnicas e culturais.

A condenação pela sociedade da discriminação racial, reflete a necessidade de punir o/a racista – porque ele ou ela coloca o mito da democracia racial em descrédito e não pelo ato discriminador praticado.

#### Para Giralda Seyferth, as diferenças raciais

têm relevância como fenômenos sociais; no mesmo sentido que persistem os etnocentrismos e os racismos, pois, em geral, as diferenças aceitas são aquelas que podem ser comodamente assumidas como parte da cultura ou do tipo nacional. (SEYFERTH, 2002, p. 40)

Para Lilia Schwarcz (1998), os homens sempre souberam que eram diferentes, porém, apenas século XIX a ciência determinista vai estabelecer teorias, explicar e qualificar as diferenças. Nesse momento, também, surgem as teorias raciais. Segundo essas teorias, o desenvolvimento humano era orientado pelo princípio evolutivo, em que todas as pessoas eram desiguais, e passariam pelas mesmas etapas de progresso evolutivo até chegarem à situação de “evoluídas” e “civilizadas”.

Com relação à origem, encontro basicamente duas escolas: monogenismo – acreditava que todas as pessoas partiam de um só centro de criação; poligenismo – acreditava que as pessoas teriam partido de vários centros de criação.

Retomo a discussão proposta por Lilia Schwarcz (2002) sobre as diferenças. A autora entende que a diferença especifica uma singularidade ontológica – espécie diferente –, enquanto a desigualdade apontaria apenas para momentos diferentes na linha de evolução. Pois quem pensa raça, segundo a autora, não pensa indivíduo, pensa sempre grupo e aborta a discussão sobre a cidadania.

A maioria da população afro-brasileira, segundo Munanga (1999), interioriza os preconceitos negativos contra ela forjados, e projeta valores culturais do mundo branco dominante. Essa forma de agir dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletivas, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social.



No Brasil, onde a ênfase ao preconceito está na marca ou na cor, combinando a miscigenação e a situação sócio-cultural dos indivíduos, as possibilidades de formar uma identidade coletiva que aglutine “negros e mestiços”, ambos discriminados e excluídos, ficam prejudicadas. Florestan Fernandes (1965), ao falar das relações raciais no Brasil, afirmava que tolerar não significa aceitar o outro como igual. É apenas um jeito de evitar conflitos abertos e adiar a busca de soluções. A tolerância manifesta uma concepção autoritária e uma posição que se considera superior em relação à do outro.

Ao comentar sobre a construção de identidades sob ponto de vista das relações raciais, o antropólogo Munanga faz a seguinte observação:

Se do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológicos-políticos e as relações de poder. (MUNANGA, 1999, p. 108)

A elite brasileira, na sua maioria, pensava que a solução mais segura e definitiva para garantir a supremacia racial branca só podia ser eugênica. Esse seria o único método, segundo as elites, que evitaria guerras raciais; uma estratégia política, montada em uma realidade empírica. Sem dúvida, a infusão do sangue branco, pelo intenso processo migratório de origem ocidental, as baixas taxas de fecundidade e de natalidade da população negra, acompanhadas de altas taxas de mortalidade infantil ajudaram a diminuir a população negra. E o processo de mestiçagem no Brasil foi o mais

alto, porém vários pesquisadores e pesquisadoras, analisando a questão, sugerem cautela na leitura das estatísticas populacionais por cor da pele no Brasil. Apesar de decrescer, a população negra obteve um lento crescimento, num certo período, desmentindo todas as projeções ideológicas que falam em desaparecimento da população negra brasileira, como afirma Munanga (1999).

O levantamento feito pelo professor Clóvis Moura, após o censo de 1980, ilustra com eloquência a adesão popular ao mito da democracia racial brasileira e ao ideal de branqueamento, sustentados pela mestiçagem. Inquiridos os negros e as negras sobre sua cor, o resultado totalizou 136 cores, demonstrando como a população negra brasileira ainda não conseguiu enfrentar a questão de sua realidade racial, de sua identidade, respondendo mediante simbolismos de fuga. Procuram, desse modo, substituir a realidade por uma magia cromática, em busca de uma maior aproximação com o modelo tido como superior, isto é, branco.

A ideologia racista brasileira, profundamente assimilativa e assimilacionista, cria constrangimento para os grupos que procuram se manter afastados da sociedade nacional. Negras e não-negras brasileiras compartilham modelos comuns de comportamento e de idéias. Não podemos negar os pertencimentos ocorridos em termos de heranças culturais, sustentados pela co-existência no mesmo espaço geopolítico e do entrelaçamento de seus respectivos patrimônios culturais.

No Brasil contemporâneo, as cercas e as fronteiras entre as identidades vacilam, as imagens e as deusas se tocam, se assimilam. Daí a dificuldade em construir identidade racial e/ou cultural “pura”. A população

negra politicamente mobilizada, por meio dos movimentos negros, e as bases negras constituindo a maioria não mobilizada, configuram o nó do problema na formação da identidade coletiva da população negra. Sem a solidariedade, não há processo de mobilização política.

Para a antropóloga Daisy Barcellos (1996), a sociedade brasileira constata que a ideologia racial dominante tem na democracia racial o ideal, afirma igualdade e investe na negação do racismo; por outro lado, mantém a continuidade da desigualdade social, cultural e econômica acentuada pela discriminação e pelo preconceito racial.

As desigualdades só poderão ser percebidas, desestabilizadas e subvertidas à medida que estivermos atentos/as para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas. No caso da mulher negra em especial, além de seu papel mais local, intelectual específico – um papel mais simétrico em relação às outras participantes das lutas sociais nas quais está envolvida –, seus saberes e seu discurso devem tanto aos interesses de poder quanto os de qualquer outra participante.

Os estudos sobre os negros no Brasil são antigos, recentes são os estudos sobre as relações raciais.

Segundo Piza (2002), os positivistas foram os principais articuladores de argumentos pró-branqueamento da população negra brasileira, após a “abolição” oficial da escravatura, com uma postura otimista diante da mestiçagem. Eles defendiam as concepções racialistas, nas quais as



raças eram definidas pelas características físicas comuns e pelas diferenças mentais transmitidas por hereditariedade.

Já o pensamento liberal defendia a imigração de mão-de-obra européia, com base na suposição de produtividade maior do que a mão-de-obra não européia, aliada à pressuposta superioridade racial branca. O argumento liberal, ao mobilizar as elites brasileiras, visava arrancar o país do isolamento da economia mundial. Aliado ao pensamento liberal, havia o discurso que atribuía ao “negro” o desejo de branquear ou aliançar os privilégios da branquitude, por falta de identidade racial positiva.

Ao analisar os programas institucionais que trabalham na perspectiva de combater as desigualdades, Edith Piza faz o seguinte alerta:

O que mais chama atenção é o silêncio, a omissão que há em torno do lugar que o “branco” ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. Esta é uma forma de reiterar que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do “negro”. Evitar focalizar o “branco” é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Pois, mesmo na pobreza, “ser branco” têm o privilégio simbólico da brancura. (PIZA, 2002, p. 27)

A forte ligação emocional com o grupo – mulheres negras – ao qual pertenço, mobiliza-me a investir nesse grupo, na sua/nossa própria identidade. A imagem que temos de nós mesmas encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo. O silêncio, a omissão possui um forte componente narcíseo, de

autopreservação, porque vem acompanhado de um investimento desse grupo como grupo de referência da condição humana, gerando aversões ao que é estranho, diferente. Recuso-me ao silêncio e à omissão.

#### **4.1.1 Políticas Públicas Universais e as Desigualdades**

A seguir, apresento alguns indicadores que exemplificam o contexto social e educacional brasileiro e seu componente racial. A partir dos dados da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar (PNAD), realizada em 1998 pelo IBGE, dos dados desenvolvidos pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase), e dos dados do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi identificado o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil. Os resultados desse trabalho revelam o tamanho das desigualdades existentes nas relações raciais. A população branca tem rendimento médio familiar *per capita* de 3,2 salários mínimos em nível nacional, enquanto o rendimento da população negra é de 1,32 salários mínimos. A esperança de vida da população negra é de seis anos inferiores à expectativa de vida da população branca. Comparando com o *ranking* do IDH, a população branca brasileira está na 40ª posição mundial, enquanto a população negra encontra-se na 100ª posição. Esses dados revelam que a pobreza tem raça: no Brasil ela é negra e se expressa pelos índices citados acima.

É comum, mesmo com dados tão contundentes como esses, não vermos, nos vários postulados, uma prática cotidiana que opere no sentido da superação desse quadro de brutal desigualdade racial. É necessário enfrentar o fenômeno que subtrai oportunidades aos homens e às mulheres negros, inviabilizando o desenvolvimento pleno da sociedade brasileira, a fim de superá-lo.

Com dados de 1999, do IBGE, relembro que, do total de 170 milhões da população brasileira, 45% são negros e, entre estes, 50% são mulheres e 50% são homens. Enquanto isso, 55% da população brasileira é composta pela população branca, em que 52% são mulheres e 48% são homens. Quanto à composição racial da pobreza, dos 53 milhões de pobres, são 33,7 milhões negros/os e 19,3 milhões brancos/os.

Além do inaceitável padrão de pobreza no país, constato a enorme representação da pobreza sobre as/os negras/os brasileiras/os. Há uma grande concentração da pobreza de forma desproporcional entre crianças negras com idade entre 0 e 14 anos, sendo que o percentual desta faixa etária sobre o total da população é de 29%. Adiante, identifico que a taxa de analfabetismo entre brancos/as é de 8,3% e, entre negros/as, de 19,8%.

Todos esses dados ainda continuam a evidenciar o quão negra é a desigualdade em nossa sociedade. Como afirma Henriques,

apesar de a escolaridade média de brancos e negros crescer de forma continua ao longo do século XX, a diferença de 2,3 anos de estudos entre os dois grupos com idade entre 25 anos é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,2 anos de estudos



é a intensidade da diferença entre os avós desses jovens. (HENRIQUES, 2002, p. 38)

A década de 1990, evidentemente, apresenta uma trajetória de melhorias nos indicadores educacionais, mas os avanços são, por vezes, tímidos e, em geral, não interferem de forma significativa na estrutura de discriminação racial e de gênero. Assim, apesar dos avanços nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero continuam significativas e sinais relevantes de transformação nos padrões de discriminação ainda não são nitidamente detectáveis. O desafio estrutural de uma reforma educacional implica, portanto, a construção de bases efetivas para implementação de um ensino orientado pela qualidade e igualdade concreta de oportunidades, que enfrente os contornos da desigualdade racial que atravessam, de forma contundente, o sistema educacional brasileiro.

A redução da discriminação racial no interior da escola requer, portanto, o desenvolvimento de um conjunto de medidas relativas aos processos internos ao sistema escolar. A maioria dos estudos sobre os aspectos raciais na educação se refere, corretamente, aos mecanismos e aos processos que atuam no interior do sistema escolar. Destaco a necessidade de uma pedagogia anti-racista que redefina o material didático, as práticas pedagógicas, a formação do corpo docente, porém acredito que apenas essas ações não sejam suficientes para dar conta do problema racial presente em nossa sociedade. Para isso, devemos pensar em uma ação permanente e conjunta.

Dentre as ações para a constituição de uma pedagogia anti-racista, destaco a formação de uma rede também anti-racista, que envolva os diversos segmentos: universidades, ONGs, movimentos sociais, o Estado, enfim, almejando uma nova conduta ética anti-racista e antidiscriminatória, efetivamente igualitária no acesso, mas que saiba como conviver com a diferença, a diversidade; uma ação que possibilite uma constante práxis do nosso cotidiano.

A análise de Azeredo (1994) ressalta que a constituição da diferença deve ser explorada completamente. A questão central é quem define a diferença e se ela é estabelecida hierarquicamente. Importante é entender a construção e o conteúdo dessa diferença.

As diferenças fundamentais entre crianças, jovens e adultos brancos e negros, no que se refere ao acesso, permanência e aprendizado, requerem políticas de inclusão com preferência racial, políticas ditas de ação afirmativa, que contribuam para romper com o circuito de geração progressiva de desigualdades. A necessidade de uma ação anti-racista, que enfrente o desafio histórico de integrar as perspectivas universalistas e diferencialista se encontra no centro de um processo de desnaturalização da desigualdade racial. Portanto, faz-se necessário redefinir os horizontes de igualdade de oportunidades entre brancos e negros, estabelecendo políticas públicas explícitas de inclusão social.

#### **4.1.2 Saberes sobre a Questão Racial Brasileira**

Neste segmento da dissertação, abordarei a constituição de saberes sobre a questão racial brasileira, com o auxílio de alguns/mas autores/as. Uma destas estudiosas é Giralda Syferty, para quem raça é

[...] um conceito acadêmico em permanente apropriação por diversos segmentos da sociedade, afirmando como saber científico a questão da diversidade humana tomada como sinônimo de desigualdade, negando a humanidade dos estigmatizados por seus dogmas. (GIRALDA, 2002, p. 28)

Na mesma linha de pensamento, para Guimarães (2002), raça não é apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também uma categoria analítica indispensável, porque revela que as discriminações e desigualdades, ensejadas pela noção brasileira de cor, são efetivamente raciais e não somente de classe.

No caso brasileiro, continua a classificação em raças, independentemente do que é dito pela genética. Pragmaticamente, portanto, as pessoas que adotam tal postura anti-racista também não acreditam em raças biológicas, mas aceitam que as raças sociais são construções permanentes sobre as quais deve-se organizar a luta anti-racista, ou seja, a construção social das identidades e classificações raciais.

O que é chamado de raça tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social. Avançando na trilogia conceitual racial, resgato o



entendimento que Ana Valente possui da questão racial, adotando-a em relação à noção de preconceito, que considera

[...] uma idéia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória. (VALENTE, 1998, p. 87)

O preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação e a exploração de umas pessoas sobre outras. Afirmar que atribuem atitudes preconceituosas às pessoas ignorantes projeta a superação do preconceito apenas no domínio da razão, como se nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo fosse um fenômeno raro, o que não é verdade. Ao relacionar o preconceito à ignorância das pessoas, transfere-se a responsabilidade aos indivíduos, isentando a sociedade. Apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que a população negra tem na sociedade.

Esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, área em que brotam os valores, as crenças e os estereótipos.

Afirma Munanga (2001) que é necessário criar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da razão e tocar no imaginário e nas

representações; capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do psiquismo. O preconceito racial é uma disposição afetiva imaginária, ligada aos estereótipos étnicos; é uma atitude, uma opinião, que pode ser verbalizada ou não.

É impossível legislar contra os preconceitos, porque eles são invisíveis. É na estrutura profunda do imaginário do/a racializante que está o problema. Para atingir as profundezas dessa estrutura, indiretamente, entendo que a educação é uma das alternativas, pois o preconceito racial é inerente a todas as culturas.

Para alguns/mas intelectuais e pesquisadores/as, o chamado etnocentrismo é uma forma genérica, porém, preconceituosa, de distinguir os grupos considerados diferentes. Um comportamento preconceituoso, olhado sob ponto de vista da psicanálise, chama a atenção para o fato de esse comportamento se manifestar por meio de uma agressividade deslocada contra grupos “sem poder” e, ao mesmo tempo, permanece respeitador/a e obediente aqueles/as em situação de autoridade. Desenvolve, assim, uma complexa personalidade vinculada às experiências do início da infância.

Para Heller (1989), preconceito é um comportamento cotidiano ultrageneralista, portanto, é um juízo provisório porque se antecipa à atividade possível e nem sempre encontra confirmação no processo da prática. Todo ser humano é, ao mesmo tempo, ente particular – individual – e ente humano – genérico –, ou seja, uma singularidade e uma parte orgânica da humanidade, da história humana, do desenvolvimento global da humanidade. Para Agnes Heller,

crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores. Quanto mais em movimento, atividade política, maiores são as possibilidades de uma práxis efetiva, tanto menos são preconceituosos os nossos juízos. A maioria dos preconceitos, embora nem todos sejam produtos das classes dominantes. Elas desejam manter a coesão de uma estrutura social que lhes beneficie, e mobiliza em seu favor inclusive as pessoas que representam interesses diversos; todo o preconceito impede a autonomia do ser humano, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha. (HELLER, 1989, p. 54)

Reportando-me a 1888, diria que, com a libertação dos escravos, tornados mulheres e homens “livres”, ocorreram apenas mudanças formais, mantendo o mesmo conteúdo institucional do poder na sociedade brasileira. Mesmo os segmentos que lutaram contra a libertação dos escravos usufruíram as novas possibilidades que se abriram com o trabalho “livre”, chegando todos a república – com o poder de fato enraizado na fortuna que o trabalho escravo criou, afirma Chiavenatto (1980).

Onde quer que as raças sociais existam, existe, invariavelmente, uma atribuição de importância social e comportamental aos marcadores físicos. Embora ocupem posições similares em suas respectivas sociedades, os negros e as negras, não são mais ou menos proximamente aparentados geneticamente entre si. Ao estudar o racismo, enquanto categoria analítica, resgato o princípio hegeliano de que a pesquisadora é parte do mundo pesquisado. A pesquisadora tem de compreender os princípios subjacentes ao desenvolvimento do mundo e calcular primeiro as definições que abarcam a essência das relações históricas.



Mantenho um diálogo com a epistemologia hegeliana, ainda que com reservas, tendo em vista que a mesma conflita com outras opções teórico-metodológicas, quando penso que o racismo e o anti-semitismo são fenômenos diferentes e que servem a diferentes funções no sistema social.

É necessário perceber o racismo como ideologia, pois isso significa compreender que a geração e a reprodução ideológica não podem ser entendidas somente por algumas noções de falsa percepção em dominação da classe dominante. O racismo possui características gerais, todavia ainda mais significantes são as formas pelas quais essas características gerais são modificadas e transformadas pela especificidade histórica dos contextos e ambientes nos quais elas se tornam ativas.

Entendo que, neste estudo, ao analisar o racismo, é melhor operar no nível concreto e historicizando o referido estudo. No racismo, as práticas e estruturas racistas ocorrem geralmente em alguns setores da formação social. Seu impacto é penetrante, porém irregular, e a própria irregularidade desse impacto pode ajudar a aprofundar e exacerbar os antagonismos setoriais contraditórios.

Adotar uma abordagem não redutiva, juntamente com uma compreensão histórica da formação social de uma realidade específica colabora ao apontar que a questão raça/classe/gênero refere-se a processos e imagens em reflexo uns dos outros. Portanto, raça é uma ferramenta teórica extremamente flexível, que pode conduzir análises a atentar mais para as instituições e para os processos da chamada sociedade civil em formações sociais racialmente estruturadas.

Uma outra maneira de categorizar o racismo foi elaborada por Pettigrew, segundo Munanga (1999). Para esse autor, há o racismo individual e o institucional. O primeiro inclui atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios, ou seja, é o racismo ordinário presente nas relações interpessoais. Porém, contrastando com essa idéia, o racismo institucional engendra um conjunto de arranjos institucionais que restringem a participação de um discriminado grupo racial. Esse tipo de racismo está ligado à estrutura da sociedade.

O racismo diferencialista (absolutização das diferenças, acentuando as hierarquizações e segmentações desiguais e antidemocráticas da sociedade) afirma-se em oposição ao modelo do racismo assimilacionista dos diferentes (por meio da miscigenação e pela mestiçagem cultural); ambos desenvolvem, também, modelos anti-racismo, com conteúdos identitários diferentes.

O anti-racismo universalista busca a integração do indivíduo universal na sociedade nacional, modelo que contribui na desconstrução da identidade étnica. Enquanto isso, o anti-racismo diferencialista busca a construção de uma sociedade igualitária, baseada no respeito às diferenças, tidas como valores positivos e como riqueza da humanidade.

No Brasil, o racismo adota os dois modelos, o diferencialista e o assimilacionista. Conseqüentemente, encontramos na sociedade dois modelos anti-racistas que são: integracionista e diferencialista. Este último recebe uma adesão de grande parte dos movimentos negros contemporâneo. Porém, são reconhecidos como versões liberais e democráticas do pluriculturalismo, tanto a corrente que prega “usar o discurso politicamente correto”, deflagrada pelo movimento negro

norte-americano, quanto às exigências de reconhecimento e respeito às diferenças por parte dos movimentos negros brasileiro. Conforme Banton (1979).

[...] o termo racismo surgiu em 1930 para condenar as doutrinas que dizem que a raça determina a cultura – o chamado racismo científico; como conceito, racismo diz respeito às práticas que usam a idéia de raça com o propósito de desqualificar socialmente, e subordinar indivíduos ou grupos, influenciando as relações sociais. (BANTON, 1979, p.79)

Já para o antropólogo Munanga (1999), a questão do racismo possui duas teses ou escolas que se contradizem: a) uma que confere ao racismo um sentido universal no tempo e no espaço e atribui sua causa à própria psicologia humana. Nessa escola, o racismo se soma ao fato da diferença existente entre os grupos humanos. Qualquer forma de discriminação já é considerada como racismo; b) já na segunda escola, o racismo refere-se a um sentido mais restrito. É um fenômeno recente na história da humanidade, ligado à história da ciência e à cultura ocidental. Tem, como lugar de origem, uma história conhecida a partir do século XVIII e no início do século XIX, situada na sociedade ocidental. É esse um sentido mais científico.

Munanga (1999) alerta sobre a distinção entre a ideologia racista intelectual estruturada e o racismo corrente e ordinário. Há pessoas que são racistas sem conhecer e estudar biologia, as teorias que hierarquizam as raças humanas. A discriminação racial é um comportamento coletivo observável, até mensurável, ligado a certos modos de funcionamento social.



O racismo pode se apresentar sob forma de racismo de exploração, centrado na relação de desigualdade assumida e legitimada durante a colonização. Essa forma de racismo mantém a relação de exploração porque lhe é benéfica. Outra forma de racismo é o de extermínio, em que há uma absolutização da diferença, sendo justificada a eliminação física da outra raça, considerada como uma ameaça à sobrevivência do grupo que defende essa modalidade de racismo.

A complexidade de como o processo do racismo se apresenta exige várias frentes anti-racistas, porém é tarefa preliminar a transformação radical da estrutura mental herdada do mito da democracia racial. É necessário que seja assumido corajosamente que a sociedade brasileira também é racista, e que existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade racial. O desafio é criar estratégias educativas e pedagógicas anti-racistas.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra interessa, também, às pessoas de outras ascendências étnicas, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, também, tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Mesmo porque a cultura que cotidianamente nos alimentamos é fruto de todos os segmentos étnicos que contribuíram para a formação social econômica e da identidade nacional, apesar das condições desiguais de acesso aos bens e aos direitos sociais. (MUNANGA, 1999, p. 9)

A discriminação racial é uma atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por bases idéias preconceituosas. Ela é produzida quando se recusa às pessoas ou aos grupos humanos a igualdade de tratamento que têm direito de receber. Os três níveis de racismo – preconceito, discriminação, ideologia – reforçam-se e implicam-se.

Na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da qual o Brasil é signatário, a expressão discriminação racial significa:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, em igualdade de condição, de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de sua vida. (THEMIS, 2002, p. 35)

A discriminação racial configura-se em um comportamento coletivo observável que evidencia o favorecimento de um determinado grupo racial em relação ao outro. É um processo institucional que se materializa na exclusão social, caracterizado em nossa sociedade como um comportamento criminoso, pois nega um tratamento igualitário a um grupo racial. A interferência do preconceito e da discriminação racial faz com que a cor ou a identidade racial continue sendo um atributo de *status* na sociedade brasileira. Essas afirmações baseiam-se não só na consulta a autores/as que tratam do assunto, mas, sobretudo, na experiência de

educação popular que fundamenta este estudo, o qual foi protagonizado por mulheres negras e não-negras lideranças sociais e políticas, cujas relações estão atravessadas pelas aspirações de acesso aos mecanismos de formação da cidadania, de *status*, de reconhecimento, de empoderamento e, portanto, de luta pela igualdade social, racial e de gênero.

As diferenças não só são desrespeitadas, como também são utilizadas de diversas formas para desqualificar, desvalorizar e explorar em especial a população negra. O racismo brasileiro tem sido um dos elementos principais desse processo.

Acredito na responsabilidade social de instituições como ONGs e universidades, para, articuladamente, realizarem o enfrentamento desse fenômeno tão complexo, que exige análise, estudos, pesquisas, construções teóricas, pois essa ação necessita da participação de todos e de todas, negros/as e não-negros/as.

A palavra negritude foi registrada no Brasil, segundo Bernd (1984), pela primeira vez, em 1975. É uma palavra que possui várias significações, entre estas: a) estado ou condição das pessoas de raça negra; b) ideologia característica da fase de conscientização, pelos povos negros africanos, da opressão colonialista, a qual busca reencontrar a subjetividade negra observada objetivamente na fase pré-colonial e perdida pela dominação da cultura ocidental.

Resultado do movimento de estudantes negros em Paris, por volta de 1932, surge o “Manifesto da Legítima Defesa”, denunciando a exploração do proletariado negro no mundo. O termo negritude vai aparecer em 1939, no célebre



poema de Césaire: *Cahier D'um Retour au Pays Natal* (Caderno de um Regresso ao País Natal).

No prefácio de Jean Paul Sartre (1958) à ópera Orfeu Negro, o autor alerta para o perigo do movimento “Negritude” tornar-se, pela radicalização, um racismo anti-racista. Para muitos, não passou de um movimento reformista.

Enquanto o discurso do negro não passar de uma resposta ao branco, ele corre o risco de se transformar em um discurso do dominado, enunciado segundo as regras de enunciação do discurso dominante. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, como produto do processo histórico, dos traços recebidos. A coexistência de duas concepções de mundo, uma afinada por palavras e a outra se manifestando na ação efetiva, significa que um grupo social, cuja concepção de mundo, ainda que embrionária, manifesta-se na ação de forma descontínua, toma emprestado a outro grupo, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha.

Para Gramsci (1979), a organicidade do pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se, entre os intelectuais e seu grupo social, fosse verificada a mesma unidade que existe entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem orgânicos, vinculados ao grupo social de origem, elaborando e tornando coerentes os princípios e os problemas colocados à sua atividade prática, que é a de seu grupo, constituindo, assim, um bloco cultural e social. Importante salientar que, para Gramsci, os chamados intelectuais orgânicos devem permanecer em contato direto e permanente com seu grupo social de origem. Isso para forjar um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos

intelectuais, pois todo grupo social produz seus próprios intelectuais, enquanto que estes ajudam a construir a identidade do grupo. Segundo o pensador, a consciência é contraditória, carece de unidade crítica,

pois uma parte da classe dominada, ainda que subalterna é sempre dirigente e responsável; e a filosofia da parte precede sempre a filosofia do todo, não só como antecipação teórica, mas também como necessidade atual. (GRAMSCI, 1979, p. 24)

Lélia Gonzáles (1988) articula as categorias de *infans* (infante) e *sujeito* (que possui um suposto saber) para melhor entender o tema alienação. Em relação às mulheres: a primeira categoria designa aquela que não é sujeito do próprio discurso, enquanto a segunda diz respeito às identificações imaginárias com determinadas figuras, às quais se atribui um saber que elas não possuem. Assim, as mulheres negras têm sido faladas, definidas e classificadas por um sistema ideológico que as infantiliza, o que as classifica na primeira categoria. Denunciar essas práticas/concepções alienadas é também compromisso político do/a intelectual que se pretenda orgânico com seu grupo social.

#### 4.2 GÊNERO: UMA CATEGORIA ANALÍTICA

O mundo atual tenta pensar as liberdades de cada ser humano ao máximo, como recompor os códigos e equilibrar sua liberdade. Porém, os

desacordos estratégicos que existem ou puderam existir baseiam-se em divergências fundamentais, não sobre a igualdade, denominador comum, mas sobre a questão da identidade. Dessa forma, é possível analisar a literatura feminista sob dois pontos de vista, como afirma a historiadora Michelle Perrot:

[...] há um feminismo universalista, na esteira de Simone de Beauvoir, que faz da identidade sexuada um efeito das relações sociais, contrapõe-se um feminismo diferencialista, que vê nessa identidade o fundamento de relações com o mundo, consideradas intrinsecamente diferentes. (PERROT, 1998, p. 151)

Para Saffioti (1994), pensar gênero na perspectiva da diferença e da igualdade, isoladamente, é uma armadilha, pois ambas constituem uma relação contraditória, em que cada uma delas é a condição da outra. Ambas são duas dimensões de um mesmo processo, razão pela qual não se pode mencionar uma na ausência da outra.

O protagonismo do feminismo, que é historicamente contraditório, é concebido como múltiplo e é construído por meio de discursos, posições e significados freqüentemente em conflito uns com os outros. Portanto, o sujeito social constituído em gênero o é também em classe social e em raça. Em vez de ser unificado, é múltiplo, sendo mais contraditório do que dividido.

Autoras como Saffioti (1994) e Scoth (1990), situam o gênero em dois níveis: o da representação e o que chamam de real. É importante compreender a ambigüidade do gênero, assim como a mobilidade e a



multiplicidade de seu sujeito. Gênero se refere às categorias masculinas e femininas e também normatiza as relações sociais. O devir das representações vai modelando homens e mulheres, produzindo, assim, diferenças de gênero.

Conceber gênero como uma relação entre sujeitos historicamente situados é fundamental para demarcar o campo de luta e identificar o/a adversário/a. Nessas circunstâncias, o inimigo da mulher não é o homem nem enquanto indivíduo, nem enquanto categoria social, embora seja personificado por ele. O alvo a atacar passa a ser, em uma concepção relacional, o padrão dominante de relação de gênero. Pois gênero não regulamenta somente as relações entre homem e mulher, mas normatiza também as relações entre homem X homem, mulher X mulher. Portanto, a violência praticada por uma mulher contra outra é tão produzida por gênero quanto a perpetuada por um homem contra uma mulher.

Saffioti (1997) chama a atenção para esse aspecto. Ela diz que a compreensão adequada do fenômeno na construção das relações de gênero responderá pela formulação de estratégias de luta com maior potencial de êxito, enquanto a singularização do inimigo pode perder de vista o nó constituído pelas três contradições sociais básicas: gênero, raça e classe social. A ideologia de gênero procede pela naturalização das diferenças que, como necessidade, não pode ser modificada porque faz parte da natureza humana.

As diversidades resultantes do processo de diferenciação são sempre positivas, mas sem hierarquias no eixo de estruturação social. Porém, não conseguem desfazer o nó formado pelas três contradições, entre as categorias gênero, raça e classe social, dando lugar a outras contradições que potencializem

uma convivência mais humana entre as diferenças. Nesse contexto, há que cavar espaço tanto para homogeneização quanto para a diferenciação. Conforme Scott, “a diferença, contudo, é o *locus* privilegiado da constituição das relações de poder, pois gênero é o primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”. (SCOTT, 1990, p. 16)

Colocando os três eixos na mesma posição, acredito que não cabe ordená-los em termos de sua capacidade de estabelecer uma hierarquia de percepção e de análise da realidade. A escolha da pesquisadora determina qual dos três eixos deterá a preeminência nos sujeitos em interação, ou articulação entre um ou dois eixos. Há que colocar em relevo a reciprocidade entre os três eixos de um lado, e de outro, a sociedade como um todo. Saffioti (1994) afirma que os três eixos se fundem num nó de modo a alimentarem-se mutuamente, agudizando os conflitos e dificultando as alianças. Não resta, na maior parte das vezes, senão o caminho das alianças entre as desiguais.

Importante ressaltar que existe o entendimento da cultura no seio da qual há diferenciações, onde mulheres se submetem ao poder e à razão dos homens. Não o fazem, porém, passivamente. Outras atuam como protagonistas, fazendo história. Essa história é feita pelas mulheres nas condições dadas e herdadas do passado, no entanto, estão no que o movimento feminista chama de empoderadas, o que será explicitado adiante.

Neste estudo, cultura é entendida, segundo Chauí (2002), como a maneira pela qual as pessoas se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, política e intelectual. É no interior de processos culturais que se

constitui o empoderamento. Para a sua compreensão, tomo emprestado o conceito adotado por Rabay e Carvalho:

Empoderamento é definido como um processo de aquisição de controle sobre a própria vida, de desenvolvimento de habilidades de fazer coisas e definir suas próprias agendas de mudança social de organizar-se coletivamente e colocar demandas do Estado. No caso das mulheres, visa alterar estratégica e radicalmente os processos e estruturas que reproduzem sua posição subordinada enquanto gênero, portanto a transformação da sociedade patriarcal através de um processo de elucidação, conscientização, mobilização e organização coletiva. Implica, assim, tanto controle de si - ganhar voz, presença pública, quanto controle sobre as estruturas de poder para mudá-las em seu favor. (RABAY; CARVALHO, 2001, p. 131)

O empoderamento é, então, entendido como um processo essencial e eminentemente educativo, que se manifesta na agência individual e na organização coletiva. Nesse sentido, o aprendizado sobre a cultura do poder (suas relações/processos e formas/estruturas) pela capacidade de objetivar e conhecer a realidade de modo crítico é condição para a transformação da realidade e para a liberação de indivíduos e grupos daquilo que limita sua participação social, intelectual e política.

Encontro nos estudos realizados sobre a mulher escrava e a sinhá, elementos suficientes para que se compreenda que a opressão da mulher branca



em nosso recente passado colonial-escravista não tem a contrapartida em uma maior liberdade da negra escrava, tendo como origem elementar às desigualdades no exercício do empoderamento entre as mulheres. Para Sonia Giacomini (1988), a sexualidade de senhoras e escravas funciona, na sociedade patriarcal escravista, de forma antagônica. Em uma, a branca, a sexualidade está reduzida à procriação por meio das relações de parentesco; noutra, a negra, destaca-se a apropriação do sexo como objeto de uso do branco, ao mesmo tempo em que se nega ou se ignora a maternidade e a possibilidade de relações familiares.

Só quem não é capaz de pensar a complexidade de tais articulações pode imaginar que a escrava negra seja mais livre que sua senhora branca. Nem mais livre, nem menos livre, a mulher branca vive a sua opressão como mulher em uma sociedade complexa que, toda ela, se estrutura sobre a negação da humanidade e da liberdade individual do conjunto dos trabalhadores – homens e mulheres “escravos/as”.

A escravidão acabou, mas a presença de suas heranças no bojo das relações burguesas e capitalistas manifesta uma vez mais essa imensa capacidade que têm as classes dominantes, de todos os períodos históricos, de incorporar, até onde for possível, aos privilégios que lhes são próprios os privilégios de grupos dominantes anteriores.

Nesse contexto em que ambas as mulheres, a sinhá branca e a escrava negra, de fato, não são livres, não houve muito espaço para a solidariedade feminina e, muito menos, para a emergência de uma escrava livre enquanto mulher. Nesse sentido, a sinhá, por mais oprimida que fosse, não hesitava em marcar sua condição de mulher da classe dominante exercendo, em

sua prática cotidiana, seu poder sobre o outro e /ou outra. Como afirma Gilberto Freire,

[...] os atos de violência praticados pelas sinhazinhas contra suas escravas revelam, no entanto, mais precisamente, uma rivalidade entre senhoras e escravas, necessariamente manifestada com as respectivas assimetrias que acompanham as relações entre classes antagônicas. (FREIRE, 1980, p. 338)

A continência sexual, das brancas e das negras, são formas particulares determinadas por diferentes situações de classe, de exercício da dominação patriarcal-escravista, como afirma Sonia Giacomini (1988).

Patriarcado é aqui entendido como dominação masculina de fato (natural/biológico) e de direito. É uma realidade em que muitas pessoas não conseguem pensar na organização da vida humana, sem que haja a dominação do macho. A mulher fica mergulhada no mundo da natureza, enquanto o homem aloca a si mesmo o da cultura. O patriarcado transforma os laços afetivos em relações de poder.

No patriarcado, os papéis de homens e mulheres são fabricados, como também o é a castração, que vem a ser tão importante para o funcionamento da psique masculina e do sistema patriarcal, através da rede de conceitos e práticas sociais.

Processos culturais designam ao homem um papel de sujeito autônomo no espaço público do trabalho, do lazer, do conhecimento e do poder. Para isso, lhes são oferecidas oportunidades de formação e de práticas, nas quais exercita seu pensamento para torná-lo objetivo, racional, apto para os embates da competitividade, peculiares ao mundo público. De modo diferente, a mulher constitui e assimila seu papel na relação com as outras pessoas, nas práticas do cuidado e do sentimento, no domínio do mundo privado. Restritas as suas operações ao mundo privado, ela passa a reprimir a iniciativa, a agressividade, os conflitos e a competitividade que caracterizam a vida pública.

A partir do século XIX, muitos pensadores e pensadoras levantaram várias teorias sobre a origem do patriarcado. Entre esses, Engels (1978), afirmava que a divisão sexual do trabalho dava origem a uma divisão social do trabalho, que, por sua vez levou à especialização, resultando, conseqüentemente, em trabalho excedente e em uma classe dominante que vivia da venda desse excedente, escravizando boa parte da população. A mulher, também dominada no âmbito do privado, é responsabilizada pela reprodução da mão-de-obra necessária ao sistema de exploração.

No patriarcado não é o *status* desigual e o controle sobre as mulheres que importam, mas sim os conceitos que estão na base desse controle e da supremacia masculina. Rompem-se os laços de afeição que uniam as mulheres às outras mulheres. Ao contrário das culturas matricênticas, quem vai para a casa do consorte é mulher. Ela é, assim, retirada de sua família para entrar em uma família desconhecida, em geral para servir sob as ordens de outras mulheres (sogra, cunhadas), como acontecia na China e no mundo árabe, afirma Muraro (1992).



Tudo isso, em conjunto, vai pouco a pouco moldando a personalidade feminina. A partir da dominação econômica exercida pelo marido e sua família, a mulher introjeta a sua inferioridade. Esta é traduzida em dependência psicológica, por meio de tendências masoquistas (sentir prazer em humilhações e sofrimento), um narcisismo ferido, frigidez e carência sexual, que ela supercompensa afetivamente na relação com os filhos, sobretudo com os filhos de sexo masculino.

Além do mais, instala-se no mundo feminino a impossibilidade de alianças entre as mulheres, uma vez que todas competem pelos casamentos. Enquanto as mulheres se dividem entre si, os homens continuam capazes de fazer alianças e, muitas vezes, de viver em grupos solidários, o que reforça então a sua superioridade construída sobre a divisão das mulheres.

Para a Claudia Fonseca (2000), relativizar as práticas de pessoas que partilham do nosso universo é questionar nossos próprios valores; é admitir as contradições de um sistema social, cultural, econômico e político que cria subgrupos com interesses quase opostos. Essa abordagem não deve ser confundida com um relativismo simplista. Procurar compreender certas dinâmicas não significa louvá-las, nem advogar sua preservação. Significa olhar de forma realista para as diferenças culturais que existem no seio da sociedade – sejam elas de classe, gênero, raça, geração. Significa explorar o terreno que separa um indivíduo do outro na esperança de criar vias mais eficazes de comunicação.

Como afirma Maria Bento (2002), ser branca em uma sociedade racializada, na qual a supremacia é branca, conforma uma visão de mundo muito diferente daquela que têm os que não são brancos. Identidade racializada para a

autora “é o reconhecimento que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade. Raça é uma condição de indivíduo e é a identidade que faz aparecer, mais do que qualquer outra, a desigualdade humana”. (BENTO, 2002, p. 48)

Frankenberg (1995), em suas pesquisas sobre gênero e relações raciais, faz uma reflexão sobre a necessidade de estudar a maneira como as mulheres brancas feministas lidam com o racismo, de modo a perceber que elas possuem um repertório muito restrito de respostas quando acusadas de racistas. Mostram confusão, culpa, raiva de uma crítica repetitiva, distanciamento. E as mulheres negras feministas/radicais também passam por fases de raiva do racismo, esforços para se comunicarem com mulheres brancas sobre racismo, desprezo pelo racismo, frustração, e enfrentam a tentação de não orientarem para um trabalho multirracial.

Branças podem ver o trabalho anti-racista como um ato de compaixão pelo outro, um projeto esporádico, externo, opcional, pouco ligado às suas próprias vidas, e não como um sistema que modela suas experiências diárias e seu sentimento de liberdade.

Resgatando a história do movimento feminista brasileiro, segundo Louro (1997), identificamos que ele está intrinsecamente associado ao feminismo internacional. No Ocidente, sua origem como movimento social organizado é datada do século XIX. É distinguido por etapas reconhecidas como ondas; a primeira onda foi o movimento reconhecido como sufragismo, voltado para estender o direito de voto às mulheres. A segunda onda surge no final da década de 1960, quando o movimento era voltado para as construções teóricas, ocasião em que

surgem os estudos sobre a/da mulher. Ambas as ondas estavam ligadas diretamente aos interesses das mulheres não-negras e de classe média.

Porém, destaque para o caráter político dos estudos feministas, as pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumiam a construção de estatísticas, focalizavam temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico. Com origem nas trajetórias históricas, as pesquisadoras construíam o lugar social das mulheres.

As teorizações oscilam basicamente entre as marxistas, que representam uma referência fundamental, e as perspectivas construídas a partir da psicanálise, com importantes contribuições e avanços na temática. Há também o feminismo radical, montado na lógica androcêntrica, com base nas teorias propriamente feministas. É graças às feministas anglo-saxãs que gênero passa a ser usado como uma categoria distinta de sexo. Visando rejeitar o determinismo biológico, essas estudiosas desejam acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo. Gênero é uma ferramenta analítica e também política, como conceito fundamental a ser utilizado por quem deseja estudar mulheres.

Para Connell (1995), o conceito gênero pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, como são traduzidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. O conceito, então, passa a ser usado com forte apelo relacional – pois é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros.

As concepções de gênero diferem entre as sociedades e/ou momentos históricos. É no interior de uma dada sociedade, ao considerar os diversos grupos que a constituem (raciais, classe social, religiosos, orientação



sexual, geracional etc), que se constroem as práticas/concepções de gênero. As desigualdades entre os sujeitos sociais tendem a ser consideradas a partir das complexas redes de poder que constituem hierarquias entre os gêneros, as raças e as classes sociais.

Entendo gênero como constituinte da identidade dos sujeitos sociais, com identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, podendo, inclusive, ser contraditórias. Ampliando essa compreensão, recorro à historiadora norte-americana Joan Scott, que escreveu um artigo cujo título é “Gênero: uma Categoria de Análise”, traduzido e divulgado amplamente no Brasil em 1990. Ela toma de empréstimo alguns conceitos pós-estruturalistas elaborados por Michel Foucault. Para ela, seria indispensável implodir a lógica das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um é plural, internamente fraturado e dividido. Essa pode se constituir em uma estratégia subversiva e fértil para o pensamento sobre a questão de gênero.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros implica observar que existem várias e diferentes mulheres, que não são idênticas entre si, podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras. A lógica dicotômica supõe a relação de oposição: masculino X feminino, entre um pólo dominante e outro dominado; o processo desconstrutivo perturba essa idéia de relação de via única e observa que o poder se exerce em várias direções e de diferentes formas. Portanto, abre a possibilidade para a compreensão e a inclusão das diferentes formas de masculinidade e feminilidade, que se constituem socialmente. Com a desconstrução da polarização dos gêneros e com a problematização da identidade no interior de cada pólo, será possível contemplar os interesses as

experiências e os questionamentos de muitas mulheres, como as negras, as lésbicas, as prostitutas etc.

Estudar as relações de gênero com base no referencial teórico de Michel Foucault (2003) é instigante. Torna-se central pensar o exercício do poder, que se constitui de manobras técnicas, disposições, as quais são, por sua vez, resistidas, consertadas, aceitas ou transformadas. Com base nos estudos realizados por Michel Foucault, Guacira Louro (1997) pensa que o conceito foucaultiano de biopoder esteja referido ao controle que se exerce sobre as populações, com uso de estratégias políticas e instituindo lugares socialmente diferentes para os gêneros. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o expõe, debilita-o e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, afrouxam seus laços e dão margem à tolerância mais ou menos obscura. É uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social.

Recorrendo ao próprio autor em que Guacira Louro embasa suas argumentações, vemos que, para Foucault (2003), o poder não se dá, não se troca, nem se retoma, exerce-se, só existe em ação, é uma relação de força. Os indivíduos estão sempre em posição de exercer e de sofrer a ação do poder, são centros de transmissão. O poder passa a se constituir pelo indivíduo. No ocidente as relações de poder estão talvez entre as coisas mais escondidas no corpo social.

Na mesma linha de pensamento, diz Louro:

É possível que um sujeito viva simultaneamente várias condições de subordinação. Seria simplista, somar essas subordinações, pois elas se combinam de formas especiais e particulares. [...] serão sempre as

condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 41)

Para Arendt (1998), outra estudiosa das relações humanas, para explicar o totalitarismo, o poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, e são usados para criar relações e novas realidades. O poder passa a existir entre as pessoas quando elas agem juntas, e desaparece no instante em que elas se dispersam. O poder humano corresponde à condição humana da pluralidade. É possível dividir o poder sem reduzi-lo, e a interação de poderes, com seus controles e equilíbrios, pode inclusive, gerar mais poder, pelo menos enquanto a interação seja dinâmica.

Ampliando a compreensão sobre os limites das relações de poder, segundo Foucault (2003), o poder penetra profundamente e sutilmente em toda trama da sociedade. Não há proprietários particulares do poder. Ele é exercido em determinada direção, uns de um lado e outros do outro, não se sabe quem o detém, mas se sabe quem não o possui. Pequenos exercícios do poder, que atingem as relações nas suas redes e ligações capilares, são capazes de produzir mudanças de estrutura dessas relações.

Para compreender essa relação com poder, Foucault chama a atenção para o papel do intelectual de fornecer os instrumentos de análise, localizar os pontos frágeis e os fortes, e a quem estão ligados os poderes. Em síntese, fazer um sumário geológico e topográfico da batalha, enquanto prática militante. Para o autor, quem ocupa esse papel possui três especificidades: a posição de classe



(intelectual orgânico, pequeno burguês); suas condições de vida e de trabalho (seu domínio de pesquisa, seu lugar na estrutura social) e uma política de verdade nas sociedades contemporâneas. O poder não está localizado exclusivamente no aparelho de Estado e, para produzir mudanças em uma sociedade, é necessário que os mecanismos de poder, que funcionam em todas as direções, sejam modificados no seu cotidiano, nas relações de micropoder, afirma Foucault (2003).

O patriarcado é um sistema social em que as relações de poder assumem diversas formas. Em todos os meios patriarcais, o domínio, no que diz respeito ao poder e à autoridade, é centralizado no “macho” e expresso, principalmente, por meio do controle e da discriminação do gênero feminino. A crítica ao patriarcalismo e ao etnocentrismo ocidentais, a partir da ação dos movimentos sociais, põe em cena, sob novas perspectivas, o tema da violação na construção da identidade; suscita um questionamento quanto à identidade forjada nas condições socioculturais da classe média branca que constitui o padrão endossado e cultivado pela sociedade ocidental.

Portanto, a opressão sexista é dada pela posição que ocupamos em uma matriz de dominação, onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos. Assim, uma mulher negra não é triplamente oprimida, ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta opressão a partir de um lugar, que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista.

Para nós – negras e negros – é necessário enfrentar a questão do patriarcado, porque ele conforma a dominação pelas relações de poder nas esferas pessoal, interpessoal e mesmo íntimas, e também porque o patriarcado repousa

em bases ideológicas semelhantes às que permitem a existência do racismo: a crença na dominação construída com base em noções de inferioridade e superioridade.

Importante entender que o feminismo é o instrumento teórico que permite dar conta da construção de gênero como fonte de poder e hierarquia, que impacta mais negativamente sobre a mulher. É a lente através da qual as diferentes experiências das mulheres podem ser analisadas criticamente, com vistas à reinvenção de mulheres e de homens fora dos padrões que estabelecem a inferioridade de um em relação ao outro.

Resgatando as teóricas do feminismo negro, poderia iniciar citando a abordagem teórica “Ponto de Vista”. Essa teoria é uma tentativa de transformar as categorias mulher, experiência e política pessoal, cuja abordagem afirma que o que as mulheres negras e as não-negras compartilham não é a mesma opressão, mas a luta pelo fim das relações baseadas em diferenças de gênero e raça socialmente construídas.

Assim, por meio de depoimentos, documentos, textos acadêmicos de mulheres, é traçado um perfil de uma tradição intelectual subjugada, também, em função de critérios epistemológicos que negam a experiência como base legítima para a construção do conhecimento. Um conjunto de experiências e idéias compartilhadas por mulheres negras e não-negras oferece um ângulo particular de visão do eu, da comunidade e da sociedade envolvendo interpretações teóricas da realidade por aquelas que a vivem.

### 4.3 FEMINISMO NEGRO

É importante trazer para o debate, como embasamento deste estudo, algumas concepções que configuram a existência de um feminismo negro. Nesse sentido, Ellis Cashmore define o feminismo negro como

um termo freqüentemente usado para designar um movimento intelectual e político, referindo-se especificamente ao trabalho das intelectuais e militantes negras que estão repensando as experiências negras sob uma perspectiva feminista, e reavaliando as políticas feministas brancas numa perspectiva afro-cêntrica. Esse movimento delinea a história da consciência política e da resistência das mulheres negras que demonstra: a natureza simultaneamente operacional e interligada das opressões por gênero, raça e, o caráter central da experiência e do conhecimento das mulheres negras nas lutas políticas. (CASHMORE, 2000, p. 213)

O território do feminismo negro expande, para além do estudo da experiência das mulheres negras, impelindo as feministas negras a transformar a análise de gênero num estudo de auto-representação que seja inclusiva também dos homens negros.

A história de racismo nas organizações feministas brancas e a exclusão de mulheres negras em muitas de suas teorias e reivindicações produzem uma hesitação ocasional e histórica em definir a política das mulheres negras como “feminista”.



Ao segregar a mão-de-obra feminina negra no trabalho doméstico, essa política econômica, determinada pelo gênero e pela raça, assegurou às mulheres negras uma perspectiva de “estranho que pode ver por dentro”, desmistificando as ideologias do poder branco pela observação próxima por parte de uma estranha nos lares brancos. Por meio dessas localizações contraditórias, as mulheres negras criaram um “ponto de vista” único em termos individuais, comunitários e sociais, enquanto as mulheres negras politizadas, ao mesmo tempo, protestavam contra essas localizações subalternas, elaborando estratégias econômicas-políticas para suprimir esse pensamento e prática. O termo subalterno usado neste estudo refere-se à atitude de combinar a cultura de resistência e a aceitação da dominação e da hierarquia, conforme define Cashmore (2000).

Uma maneira de aceitar estudos sobre mulher, gênero e raça tem sido mantê-los com um *status* de exóticos. Porém, o que estou propondo é um estudo que ultrapasse a simples adesão temática, uma pesquisa que se disponha a mergulhar teórica e metodologicamente com ousadia, utilizando estudosas da questão, pouco conhecidas da nossa academia, entrelaçando conceitos com análises históricas. Consiste, esse, em um processo permanente de auto-reflexão, contínuo questionamento e constante construção teórico-metodológica.

É nesse sentido que trabalho a práxis; ação em que a protagonista e o produto de sua ação são idênticos, pois o sujeito social se exterioriza na ação produtora e no produto, ao mesmo tempo em que este interioriza uma capacidade criadora humana ou a subjetividade.

Segundo algumas autoras feministas – Bairros (1995), Hooks (1995) e Azeredo (1994) –, o movimento de mulheres tem sido analisado a partir de

três vertentes: a popular, a política e a feminista. Na popular, concentram-se as negras, que incorporam às suas lutas questões relativas à sobrevivência familiar. Mas essa vertente tende a apagar a dimensão racial, mesmo em face de evidências de que a condição da pobreza é redefinida pelo pertencimento racial. Nas duas outras vertentes, a presença da mulher negra é minoritária. No caso das mulheres negras, a questão racial deve ser caracterizada cotidianamente.

As feministas, ao “esquecerem” a dimensão racial da luta anti-sexismo, acabam atribuindo superioridade ao colonizador, reproduzindo o eurocentrismo, cujos efeitos neocolonialistas são formas alienadas de uma teoria e de uma prática que se afirmam como libertárias, afirma Bairros (1995).

O medo que as não-negras têm da sexualidade da população negra é um ingrediente básico de seu racismo. A sexualidade negra é um assunto tabu em nossa sociedade, principalmente porque ela constitui uma forma de poder da população negra sobre o qual a população não-negra tem pouco controle.

Ao analisar a questão racial sob o aspecto de gênero, West afirma:

Para a questão racial existem saídas, porém não uma única. [...] As saídas para homens negros e mulheres negras diferem entre si. Mas nem homens e nem mulheres serão bem sucedidos sem que ambos os lados o sejam, pois as degradações que sofrem são inseparáveis, ainda que não idênticas. Em vez das mulheres negras, serem o mais procurado objeto de prazer sexual – como no caso dos homens negros – são as mulheres brancas que tendem a ocupar essa posição “valorizada” principalmente porque a beleza branca ideologicamente tem um peso maior na atratividade sexual das

mulheres na sociedade machista e racista brasileira. (WEST, 1994, p. 106 e 108)

As mulheres negras estão sujeitas a ataques racistas mais numerosos e diversificados do que os homens negros, além dos ataques sexuais que sofrem por parte destes.

#### 4.4 TEORIA AFRO-CENTRISTA E O FEMINISMO OCIDENTAL

A abordagem afro-centrada é uma matriz teórica que se desenvolveu no meio intelectual afro-americano, no início da década de 90, do século XX. Como teoria do centro, postula a necessidade de explicitar a localização do sujeito social no sentido de desenvolver uma postura teórica própria a cada grupo social e é fundamentada na experiência histórica e cultural.

A abordagem projeta-se como modelo de agência intercultural em que existe o pluralismo sem hierarquia e concede-se livremente o respeito às origens, realizações e potenciais. Ao contestar a pretensa universalidade hegemônica do centro europeu, ela explicita sua não-pretensão à hegemonia. O conceito de agência, apontado na teoria afro-cêntrica, denota protagonismo, capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade.



É a construção da identidade afro-cêntrica que possibilita essa agência. Portanto, na abordagem afro-cêntrica, a função do multiculturalismo não se localiza apenas no conhecimento, mas em capacitar para a participação no jogo democrático do poder. Essa é uma teoria que conheci recentemente, apesar de identificar a incorporação de alguns princípios em minha produção intelectual. Esta resumida apresentação servirá para introduzir uma rápida reflexão sobre o quanto a nossa construção conceitual e teórica de gênero está centrada no cenário ocidental, em uma perspectiva universal.

Retomo a análise da antropóloga nigeriana Oyeronke Oyewumi (1997), que desenvolveu pesquisas sobre as relações de gênero na sociedade *ioruba* de *oyó*, na perspectiva da teoria afro-cêntrica. Não pretendo, entretanto, esgotar a questão, apenas utilizo este estudo como uma importante contribuição para a minha análise, pois o discurso feminista se apresenta como universalista, presume-se ocidental e fala na primeira pessoa do plural – nós.

As categorias de gênero socialmente construídas são introduzidas na sociedade *ioruba* por meio da dominação colonial, que imprime as suas matrizes societária e cultural ocidental, ambas opressoras, à sociedade dominada, hierarquizada. O principal instrumento é a língua; no vocabulário *ioruba* as palavras *obirin* e *okunkin* referem-se à anatomia masculina e feminina, isto é, tão somente à distinção anatômica do sexo, sem implicações de gênero com conotações de privilégios ou desvantagem social.

A sociedade e a língua *ioruba* constroem diferenças sociais entre pessoas por referência à idade, parentesco consanguíneo, pertencimento ao domicílio ou linhagem, e não de acordo com o gênero ou sexo. Dentro da estrutura

familiar, também as diferenças sociais são atribuídas à idade e à ordem cronológica de ingresso no domicílio.

Antes da imposição das categorias e formas sociais do ocidente pela ordem colonial, a sociedade *ioruba* caracterizava-se, então, por uma dinâmica social relacional, em que a identidade social não era interpretada como derivada de essências.

A idéia de subordinação das mulheres no contexto religioso *ioruba*, ao observar as filhas-de-santo de *Xangô* fazendo o *dobalê* – gestos de reverência tradicional – as interpretam como postura de subserviência em relação aos homens.

Porém, nesses cultos, todos, inclusive o próprio líder máximo, o *Alaafin*, veneram a divindade *Xangô*. Alguns/mas pesquisadores/as, ao observar essa veneração, também, erroneamente, atribuíram-lhe um sentido de prática homossexual.

Observo, que além de uma tradução errônea, alguns pesquisadores/as adotam princípios e valores de suas sociedade de origem, desconsiderando a pluralidade cultural e suas matrizes específicas.

Essas reflexões sobre as práticas sociais de homens e mulheres africanos/as, feitos escravos no Brasil, pertencentes à nação *ioruba*, bem como algumas interpretações de antropólogos ocidentais sobre tais práticas, mentalizar-me teoricamente para o estudo e para a análise da formação das PLPs, feita pela ONG Themis, propósito desta dissertação, em suas diversidades múltiplas.

### **PARTE III – DIMENSÃO DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA**

#### **5. DEUSAS EM PRETO E BRANCO: UMA PESQUISA DE EDUCAÇÃO POPULAR**

Neste capítulo, pretendo apresentar minha trajetória como pesquisadora, refletir sobre os objetivos que orientaram a coleta, apresentar o processo de constituição da pesquisa, como foram sendo posteriormente construídos esses dados e quais os resultados obtidos.

##### **5.1 A PESQUISADORA: UMA PERSPECTIVA FEMININA E NEGRA**

A estrutura das relações de poder na sociedade e as conseqüentes segmentações de classe social, gênero e raça acabam indicando tanto as possibilidades quanto as limitações que a pesquisadora tem diante de si, como as múltiplas posições que, nessas mesmas relações de raça, gênero e classe social,



assume nas configurações de poder, nas vinculações que a inscrevem na academia e fora dela, e nos processos de produção do conhecimento.

Entendo que ser pesquisadora significa estar compromissada com um projeto que afete o presente e o futuro da humanidade, de modo a assegurar respeito, abertura científica e política, uma postura ética acompanhada de uma práxis. Esse compromisso me impõe uma vigilância constante para que, como pesquisadora, não venha a impor minhas interpretações e classificações à cultura das pesquisadas, e sim valorize suas percepções. Com esse propósito procurei manter o distanciamento e o estranhamento diante das pessoas pesquisadas, mas, mesmo assim, é inegável que o presente estudo esteja atravessado por inferências pessoais na compreensão do fenômeno, pois, como afirma Louro,

[...] o fenômeno pode se constituir num problema, dependendo de quem se ocupa dele, ao estabelecer uma estreita relação entre o sujeito que investiga, a origem dos problemas, os propósitos da análise e o que é possível fazer dele. (LOURO, 1997, p. 152)

Recorrendo ao memorial, apresentado por ocasião do processo de seleção para o mestrado no PPGEDU/UFRGS, recordei um passado e um presente de uma mulher negra, militante social, profissional, que, ao longo de uma trajetória de mais de quatro décadas, está em processo contínuo e dinâmico de construção de suas identidades individual e coletiva. Percebo este como um processo construído em interação com outra ou com outras pessoas.

Convivo em uma sociedade que não gosta de falar de racismo, pois esse tema vai de encontro com o cinismo histórico, construído pelo mito da democracia racial. Cada vez que um/a pesquisador/a negro ou negra denuncia essa situação, por meio de estudos científicos, é visto/a como um/a perturbador/a da paz e criador/a de conflitos por agredir o ideal construído no imaginário da maioria da população brasileira. É no cerne dessa ambivalência ideológica da sociedade brasileira que se faz necessário apreender os modos como se articulam os discursos de exclusão, desigualdade, diferença e igualdade, bem como os discursos de crítica à exclusão social com base no gênero feminino, na raça negra, e como grupo popular socialmente identificado com a classe dominada ou subordinada.

Durante seis anos e meio, trabalhei na Themis. Ocupando um cargo de assessora técnica, desenvolvi funções: mapeamento e seleção de alunas para comporem duas novas turmas para o curso de formação de PLPs; coordenação de duas turmas do curso; coordenação do programa de formação das PLPs desde sua criação, em dezembro de 1998. Racialmente, era a única assessora técnica negra em uma equipe de dez técnicas.

Recuso a neutralidade da ciência e me engajo em uma busca radical e aberta ao diálogo. Não pretendo possuir a verdade, mas também não faço concessões para facilitar o processo de busca, por acreditar que o real é por demais complexo para admitir que o que possuo dele, que é o discurso dele, seja o todo.

A partir do momento em que decidi o que iria pesquisar/estudar, tive a preocupação de dialogar com as mulheres que seriam minhas colaboradoras

neste estudo. Comuniquei e solicitei o apoio da equipe da Themis e das PLPs, no sentido de dar-lhes conhecimento de que pretendia desenvolver este estudo. Por ocasião do consentimento oficial e prévio das mulheres – sujeitos da pesquisa –, comprometi-me em resguardar suas identidades, portanto, todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

Por ocasião da elaboração da proposta de dissertação de mestrado, após concluí-la, apresentei-a ao grupo de PLPs presentes na reunião de coordenação do SIM. Previamente agendada essa reunião foi aberta ao conjunto delas que, atentas, ouviram, fizeram sugestões e comentários com relação à existência do racismo, tema que ocupa um lugar central na pesquisa. O mesmo foi feito em relação à equipe da Themis, o que resultou em reflexões sobre a intersecção da questão racial com a categoria gênero. Ocorreram, então, manifestações de apoio e de interesse em participar e colaborar com a pesquisa. Estou me propondo a disponibilizar os resultados da pesquisa ao coletivo, a fim de contribuir para a reflexão crítica da temática, tanto no âmbito institucional quanto do grupo de PLPs.

Com este estudo, busquei apreender sobre a rede de relações sociais e de conflitos de interesses que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente e, assim, deixar-me educar também pela experiência vivida. Como afirma Rosiska Oliveira: “O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida de trabalho que condicionam sua visão de mundo, modelam o ponto de vista a partir do qual interage com a realidade. (OLIVEIRA, 1982, p. 24)”.



Entendo que exista, junto aos grupos populares, uma pedagogia espontânea, contida na linguagem, no senso comum e no sistema de crenças que, embora disperso e algumas vezes incoerente em nível geral, tem valor na articulação das práticas cotidianas destes grupos sociais.

Pesquisadoras negras, ainda somos poucas; penso que, em razão disso, precisamos discutir o nosso papel como produtoras de conhecimento. O papel do/a intelectual negro/a e a valorização da sua produção, tema muito discutido por ocasião da versão final do Estatuto da Igualdade Racial, que está sendo examinado no Congresso Nacional. No Estatuto, são considerados direitos o respeito e a preservação do conhecimento produzido.

Quando comecei a ter acesso à literatura que trabalhava com a questão racial brasileira, percebi que nós, negras e negros, éramos um construto, uma categoria científica. Éramos identificados como um problema social. Como analisa Gramsci (1987), a compreensão crítica de si mesmo é obtida por uma luta de direções contrastantes, no campo da ética, da política e, por último, na elaboração da concepção do real. O processo de conscientização não ocorre de forma pura e lógica; como mudança de concepção, ele geralmente ocorre quando a pessoa está em crise intelectual entre o velho e o novo modo de pensar/agir, fazendo, na maioria das vezes, uma combinação bizarra.

Outra reflexão que a vida na academia me possibilitou foi o sentimento de estranhamento, de não-pertença, como uma estranha percepção entre ser negra em um espaço de produção acadêmica que, historicamente, tem sido branca. Recorro à memória para lembrar como me tornei uma profissional dedicada a estudar, a colaborar na construção de uma sociedade mais justa e

igualitária, na universalização dos direitos sociais, aí incluídos, principalmente, os direitos da população negra. Percebo, remexendo essas lembranças, que minha história não é muito diferente da de muitas pesquisadoras e militantes negras brasileiras. De certa forma, essa luta foi também uma estratégia de sobrevivência. Vivendo uma adolescência carregada de preconceito e segregação, busquei abrigo e refúgio nos estudos, como forma de superar o que estava vivendo. Não compreendia muito bem porque, em algumas atividades de representação na escola, eu nunca era a escolhida. Minhas amigas e vizinhas tinham sonhos com príncipes brancos, com profissões reconhecidas socialmente sem preocupação se os príncipes e as profissões eram adequados ou não a elas. Eu não podia ter esses sonhos, pois negros não eram príncipes e já estava definido qual era o meu lugar; no máximo eu poderia almejar ser uma professora de ensino fundamental (normalista).

Experimentei, neste estudo, uma sensação de atuar sobre o processo, sem que isso fosse influenciado ou decidido por outras pessoas. Como escreve Bell Hooks (1995), o modelo burguês de atividade intelectual coloca os negros e negras na defensiva. Há uma necessidade de demonstrar e defender a humanidade da população negra, incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente. Na verdade, a opção de seguir a carreira acadêmica e/ou intelectual da maneira socialmente legítima continua a ser uma árdua tarefa para nós, negras e negros.

Entendo que o contato com a comunidade negra deva ser assegurado, como forma de mapear essa jornada, nomear o processo, socializando os medos e preocupações bem como as conquistas. Pois é na comunidade, aqui

entendida como base de construção da identidade, que é assentado o que chama Banton (1979) de sentimento de pertença.

## 5.2 A PESQUISA DE EDUCAÇÃO POPULAR

A incerteza da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que poderia ter tomado uma direção nociva. Nesse sentido, diz Morin que:

pode-se lutar contra as incertezas da ação; pode-se mesmo superá-las em curto ou em médio prazo, mas ninguém pretende tê-las eliminado em longo prazo. A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo uma negação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.  
(MORIN, 2000, p. 91)

Essas reflexões expressam um passado recente vivido por mim, logo após apresentação de minha proposta de dissertação, em dezembro de 2002, quando decidi trocar de orientadora, por razões particulares que não pretendo aqui expor. Até efetivar a troca, transcorreu um período de cinco meses, em que aconteceram muitas reuniões com a coordenação do



Programa; enfim, em março de 2003, mudei-me para Brasília, em decorrência de ter assumido um novo trabalho.

Após a concordância da professora Marlene Ribeiro em orientar meu trabalho, percebo que o tempo passou rápido; encontrando-me distante do campo para concluir a pesquisa e não tendo um grupo de estudo para auxiliar em minhas inquietações acadêmicas, decido buscar uma co-orientação em Brasília, pensando em amenizar essa situação. Assim sendo, é sob a orientação da professora Marlene Ribeiro, do PPGEDU/UFRGS e a co-orientação do professor Mário Theodoro Lisboa, vinculado à Universidade de Brasília, que consigo, com enorme esforço, levar a cabo esta minha pesquisa. É verdade que esse processo resultou em algum desgaste físico e emocional para mim, bem como em rupturas no desenvolvimento do estudo.

Com a proposta de dissertação definida, restava concluir a pesquisa de campo, mas devido ao tempo e à distância, optei por revisar seus objetivos, bem como o instrumento final para coleta de dados junto as PLPs. Esse processo resultou na escolha do questionário como instrumento de coleta de dados. Segundo Fonseca (2000), não existe método sem “calcanhar de Aquiles”, ou seja, é importante reconhecer os limites inevitáveis do método adotado e procurar explorar ao máximo as suas vantagens na proposta de pesquisa.

Esta dissertação trata de uma pesquisa empírica, resultado de um estudo de caso sobre a prática educacional experimental de uma ONG feminista – a Themis –, na qual o conteúdo programático recebeu o recorte da temática racial. Busquei investigar qual foi a contribuição dessa ação educativa sobre as participantes do curso de formação de PLPs, mais especificamente,

nas suas identidades raciais e nas suas práticas sociais e políticas. A investigação apoiou-se em uma abordagem qualitativa.

Interessa-me mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso e da prática social de cada sujeito social – mulher negra e participante do curso – e de seu relacionamento com as demais, visando contribuir para o despertar do desejo de mudança das PLPs, em busca de um novo ordenamento de convivência humana, onde a diferença seja respeitada e valorizada sem hierarquias, assegurando a universalização do acesso a bens e serviços de todas e todos os seres humanos.

Os processos de exclusão e de inclusão podem ser fortemente influenciados pela consciência de pertencimento racial, embora seja necessário admitir que esse não seja o único, o mais forte fator de influência. Muitos grupos sociais podem apresentar problemas de exclusão, que devem ser compartilhados entre si.

### **5.2.1 Protagonistas da Experiência – As Deusas em Preto e Branco**

Neste trabalho, optei por adjetivar as PLPs como “deusas”, em homenagem à deusa Themis, conforme está prescrito na mitologia grega. Objetos e sujeitos sociais desta pesquisa, as PLPs foi atribuído o papel de protagonistas, assegurando-lhes vez e voz. Na visão da instituição coordenadora do curso de

formação, essas mulheres deveriam responder pela multiplicação do papel de cidadania das mulheres.

Em 2000, foi constatado que não possuíamos dados organizados de forma sistemática e atualizados junto à instituição, referentes as PLPs, o que impossibilitava uma análise sobre o grupo, inclusive para a caracterização do seu perfil. Foi elaborada uma ficha cadastral pela equipe e, posteriormente, submetida as PLPs para avaliação e conhecimento de seu conteúdo. Em seguida, as fichas foram encaminhadas as PLPs para que fossem preenchidas e devolvidas no prazo aproximado de um mês. Visando atingir o grupo das PLPs, inclusive as que não estavam atuando nas unidades do SIM, optamos por capacitar três PLPs que fizeram visitas àquelas que estavam afastadas das atividades do SIM (2/3 do total), para que a ficha cadastral fosse preenchida. Das 210 lideranças comunitárias, que concluíram o curso sob a coordenação da Themis, 154 cadastros foram preenchidos. A resposta ao quesito raça/cor ficou em aberto; não lhes foi oferecido um quadro de opções de respostas. Durante quatorze meses, estivemos envolvidas, como equipe técnica, na conclusão da primeira etapa do cadastramento, ou seja, no preenchimento e na coleta das fichas cadastrais.

Com o objetivo de perceber a maneira pela qual elas experimentaram as práticas e os conteúdos de formação e como estruturaram esse saber em suas vidas cotidianas, apliquei os questionários. Como fonte preliminar para a obtenção de dados quanto às identidades raciais das PLPs, resgato o estudo desenvolvido pela equipe da Themis e coordenado por mim. Com esses dados, é possível construir o quadro onde aparece o perfil das PLPs que concluíram o curso, no qual observo que há uma classificação cromática. Essa classificação é assim descrita: branca: 54%; negra: 31%; parda: 3,5%; preta,



indígena, amarela, mestiça, mista e morena – todas estas receberam: 1%; e 5,5% das mulheres não responderam.

O grupo focalizado neste estudo é constituído de 36 mulheres, lideranças comunitárias, que concluíram o curso de formação de PLPs, coordenado pela Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, nos municípios de Canoas e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Cheguei a esse grupo na última etapa da coleta de dados, que consistiu na aplicação do questionário. Foram essas as lideranças comunitárias localizadas e que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Naquele momento, o programa desenvolvido pela ONG Themis passava por uma reformulação; algumas componentes da equipe se afastaram, o que acarretou em uma baixa participação do grupo de PLPs. Esse grupo de PLPs é constituído pelas mulheres que continuam atuando junto ao SIM, ou que mantém algum contato mais próximo com a instituição. Muitas delas não dispõem de telefone, seus endereços residenciais são distantes e não possuem outra forma de contato a não ser pessoalmente. Para mim, que já não residia no Rio Grande do Sul, e que estava com o tempo para coleta de dados esgotado, tornou-se impossível estabelecer um contato pessoal.

O grupo de mulheres acima indicado possui representantes das seis regiões, conforme mapa geopolítico estabelecido pela Lei Municipal que criou os Conselhos Tutelares de Porto Alegre, (Leste-3, Zona Norte-2, Navegantes/Ilhas-1, Grande Cruzeiro-5, Partenon/Lomba do Pinheiro-4, e Restinga/Belém-7), locais em que foram realizados os cursos de formação, além do bairro Guajuviras, do município de Canoas. Contei com a participação, na pesquisa, de PLPs de todos os anos em que o curso foi desenvolvido; até a presente data de realização deste estudo, foram oito cursos ministrados pela Themis.

O grupo das 36 PLPs, na sua maioria absoluta, reside em bairros e vilas dos municípios de Canoas e Porto Alegre, bairros ou vilas cuja infra-estrutura apresenta-se em precárias condições, são distantes do centro das cidades, apresentam baixa qualidade e quantidade de serviços sociais.

A leitura e a análise dos questionários comprovaram os dados já obtidos na etapa da elaboração do perfil das PLPs, em 2000/2001, ou seja, na média, são mulheres com renda familiar entre um e dois salários mínimos (nacional); a maioria não possui emprego fixo, 25% estão desempregadas; as demais são profissionais da área de prestação de serviços como: costureira, pedicure, coletadora, diarista. A escolaridade média é o ensino fundamental incompleto. A média de filhos é três; a faixa etária média varia entre 40 e 59 anos.

A maioria, mais de 90% do total, desenvolve trabalho comunitário. Nenhuma desenvolve trabalho relacionado à questão racial; a maior incidência dos trabalhos comunitários desenvolvidos é com mulheres. Do total das pesquisadas, 50% afirmam ser católicas. Os outros 50% dividem-se entre crenças como umbanda, evangélica e espírita. As duas primeiras representam a segunda colocação na escolha da religião das PLPs.

Recordando-me das afirmações do filósofo ganes Appiah (1997), concordo que toda identidade humana seja construída e, por isso, histórica; todo mundo tem seu quinhão de pressupostos falsos, de erros e imprecisões que a cortesia chama de mito, a religião de heresia, e a ciência de magia. Histórias inventadas, biologias inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda identidade. Cito este autor porque entendo que as identidades raciais construídas pelas PLPs neste estudo apresentam lições cruciais. Em primeiro lugar,



que as identidades são complexas, múltiplas e nascem de uma história; e, em segundo, que suas origens possuem raízes em mitos.

Importante observar as práticas rotineiras que envolvem todas as PLPs. Os gestos e as palavras precisam tornar-se alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente esta: desconfiar do que é tomado como natural. É preciso formular um olhar atento sobre os preconceitos e as práticas de exclusão presentes nas relações interpessoais do grupo.

O que significa ser branca, ou ser amarela, ou ser vermelha, ou ser preta, ou ser parda? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas na história da colonização e da exploração, apesar de a percepção da diferença situar-se no campo do visível. É por meio dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que muitos adquirem o hábito de pensar as identidades sem darem-se conta da manipulação do biológico pelo ideológico.

Ao refletir sobre as trajetórias de vida das PLPs, verifico que, pela lógica existente na sociedade brasileira baseada na exclusão social, nesse conjunto há um grupo muito específico, que são as PLPs negras, as quais não estão previstas para ser incluídas, mesmo como subalternas. Porém, confrontando-se com a exclusão social naturalizada, essas mulheres rompem os planejamentos e as burocracias, lutando com extrema coragem para impor a sua dignidade e resgatar sua cidadania. Usam, para isso, de diversas estratégias para vencer, desde a descoberta de uma aliada, até a preservação de um espaço de saber, de uma



competência que as torna reconhecidas. Conhecem instituições diversas que lhes asseguram espaço de participação, que vão dos terreiros de umbanda, às associações de moradores, aos clubes de mães e às entidades carnavalescas.

Importante comentar que socialização não é o mesmo que coletivização, mas a própria condição de constituição do indivíduo e do coletivo. As duas dimensões, a individual e a grupal interpenetram-se e constituem-se dialeticamente, distinguindo-se no tempo oportuno enquanto função. Como afirma Sodré, é importante acentuar esse aspecto, pois

a mentalidade ocidental costuma desconhecer a individualidade dos outros membros da espécie humana, tratado-os como coletividades ou grupos-raças, comunidades. Por isso, é a identidade um processo histórico (não natural), isto é, tensional e contraditório entre o singular e o universal. (SODRÉ, 2000, p. 139)

A idéia de grupo impõe-se como a de um outro lugar, onde o indivíduo sente pluralmente. É o caso da identidade racial: uma branca é apenas uma branca, enquanto uma negra é o grupo, o das negras.

A ética entendida neste estudo como ação grupal e imediata, portanto, implica uma práxis, ou seja, uma ação dirigida a favor de alguém, pela qual o sujeito social se transforma. Nessa perspectiva, a ação deliberada anti-racismo, além de ser construída entre o grupo e o indivíduo, produz, naquelas pessoas que a praticam, uma transformação.

### 5.2.2 O Processo da Investigação

A revisão bibliográfica possibilitou apropriar-me de seu conteúdo e agregar à pesquisa minhas percepções e reflexões experimentadas durante o trabalho de campo. As observações participantes foram realizadas em regiões e momentos distintos, fora de ações desenvolvidas sob a coordenação da Themis: seminário da Pré-conferência Estadual da Mulher Negra; planejamento e execução de oficina sobre violência, na Universidade Ulbra; almoço de confraternização entre um grupo de PLPs e seus familiares. Observei, também, uma reunião em que participaram um grupo de PLPs, dirigentes de entidades do movimento comunitário e demais lideranças para tratarem assuntos do interesse da respectiva comunidade

Na visão de Bogdan (1994), o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Portanto, é importante compreender que as pessoas não agem com respostas pré-determinadas, e que precisam do auxílio de outras pessoas para interpretar seus atos.

Os dados coletados pelo questionário proporcionam uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderia ter construído, antes de o estudo ter se efetuado. É o caso da leitura e da análise dos documentos elaborados pela PLPs e assessoras técnicas da Themis.

Muitas vezes, fatos e valores são confundidos, ignoradas as causas ou razões porque são valorizadas certas coisas, certas pessoas, e desprezadas outras, embaraçando-nos ou irritando-nos. Nossos sentimentos, condutas e ações são modelados pelas condições em que vivemos; pelos costumes da nossa sociedade somos educadas para respeitar e reproduzir certos valores. Porém, raramente é questionada a origem desses valores instalados no senso comum como virtudes.

Como característica primordial da pesquisa qualitativa, na coleta dos dados, a fonte é o meio em que vivem e atuam as pessoas. Na tentativa de elucidar o estudo, adotei diversos instrumentos para coletar esses dados: observação participante; análise de fotografias, vídeo, relatórios e registros elaborados pelas PLPs sobre a temática, documentos da instituição sobre o tema; e questionário. Este foi utilizado como instrumento complementar para a obtenção dos dados. Mas o processo de constituição foi muito interessante.

Após contatar por telefone com várias das PLPs, expus a situação da pesquisa (devido ao tempo, custo e distância, não teria condições de fazer viagens a Porto Alegre, precisava concluir a pesquisa) e as consultei sobre qual a forma melhor de reuni-las para que eu pudesse aplicar o questionário. Unanimemente, todas optaram por nos reunir em um local central com música, sem discussão teórica, como forma de maior interação entre o grupo. Decidimos por reunirmo-nos em um sábado, das dez às dezesseis horas, em um restaurante no centro de Porto Alegre, cujo andar superior ficou à disposição somente do grupo. Conteí com o apoio de duas amigas negras. Primeiro, fiz a leitura do questionário; ocorreram algumas dúvidas quanto à leitura e interpretação das questões. Em seguida, individualmente, cada uma



respondeu ao questionário; em média levaram de duas a três horas para concluir.

Saliento que compareceram a essa etapa 36 PLPs, mas somente 23 preenchiam os requisitos iniciais da pesquisa em termos de público-alvo, ou seja, PLPs que tivessem concluído o curso de formação no período de 1996 a 2000, em Porto Alegre, sob a coordenação da Themis. Ao analisar as respostas dos dois grupos, após discutir com os dois orientadores, concluí que a inclusão dos treze questionários restantes não produziria alteração quantitativa nos dados, mas sim qualitativa. Pois, desses treze novos questionários, sete eram PLPs que concluíram o curso no período desejado, mas eram de outro município, o de Canoas.

Quanto aos demais questionários, seis eram de PLPs que concluíram o curso no período anterior a 1996, em que o curso não contemplava especificamente a temática racial em seu Programa. Porém, elas estavam atuando junto ao SIM. Portanto, o grupo estaria com uma representação de PLPs com maior tempo de exercício, enquanto PLPs atuantes junto ao SIM, e tendo participado de todas as oficinas desenvolvidas pela ONG com relação à temática. Sendo assim, optei por juntar os dois grupos, totalizando um grupo de 36 PLPs. Importante salientar, os demais dados coletados foram obtidos com PLPs que pertencem a esse grupo das 36.

Saliento que, apesar de utilizar o questionário em uma pesquisa qualitativa, estou consciente das distorções que este possa provocar, ao considerar a utilização dos demais instrumentos característicos de uma pesquisa

qualitativa. A quantia de dados de que disponho fez-me sentir menos contraditória em termos metodológicos.

O questionário possui duas etapas de construção; na primeira, busquei coletar dados que complementassem o perfil social, profissional, familiar, educacional e racial das PLPs. Na segunda etapa, utilizei perguntas abertas, com o intuito de obter o máximo de informações sobre suas apreensões sobre a temática racial no curso, suas compreensões sobre o tema e a utilização para suas vidas cotidianas.

A temática deste estudo, apesar de reduzida produção acadêmica, em termos quantitativos não é nova, porém o estudo de caso dessa experiência na perspectiva de gênero, raça e grupo popular é ímpar, pioneira e original, junto a Themis.

A observação participante não é apenas um instrumento de coleta de dados; no período em que estive junto as PLPs, tive oportunidade explícita de fazer muitas observações, porém confesso que a riqueza de dados que obtive, infelizmente, não será aproveitada integralmente neste estudo, pois como afirma Haguette,

[...] a observação participante não se concretiza apenas através da participação da pesquisadora, mas que essa participação deve significar um envolvimento maior da pesquisadora, um compartilhar, não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos. (HAGUETTE, 1990, p. 630)

Acredito que levarei essas observações comigo, como parte do meu aprendizado interativo. Por ser uma técnica que busca mais os sentidos do que as aparências das ações sociais, a observação coloca seus próprios limites. Nesse sentido, “a pesquisada-PLP” está transmitindo sentimentos e atitudes relacionados com o passado, e não com o presente, mesmo considerando que, em seguida, retorna ao presente.

O lugar da pesquisa é, pois, o lugar prático da elaboração e da transformação do próprio objeto do conhecimento, de sua construção sistemática e da constatação dos fatos que o manifestaram. Com reflexão e vigilância sobre os procedimentos, procuro fazer a crítica dos dados. Portanto, recorro a técnicas de coleta de dados variadas, porém refinadas e articuladas entre si. Assim, também entendo que a teoria não está separada da experiência.

### **5.2.3 Analisando os Dados: a Questão Racial no Curso de Formação de Promotoras Legais Populares**

Inicialmente, cabe destacar que, na maioria dos depoimentos, a palavra negra ou preta, ao se referir à população negra, era substituída por “pessoas de cor”. Expressão muito utilizada no Rio Grande do Sul, quando os não-negros querem se referir a uma pessoa de origem e de traços africanos, “segundo a tradição popular, sem ofender”. Esse é um mito que precisa ser desconstruído, porque ser negro não é ofensa, uma vez que a nossa identidade racial é negra. Ao não pretender ofender, a expressão “de cor” discrimina.



Outro aspecto que observei, na grande maioria dos depoimentos, é que as mulheres afirmaram ter sofrido discriminação. Informaram que a frequência com que a sofriam era: sempre, muitas vezes, diariamente, diversas vezes, levando-nos a concluir que o racismo está presente no cotidiano dessas mulheres. No entanto, apenas oito casos foram encaminhados ao Judiciário, no decorrer de dez anos de criação da Themis. Será que é porque a justiça, na opinião delas, não faz justiça aos casos de racismo? Quando perguntei as razões pelas quais haviam encaminhado tão poucos casos de racismo, a maioria absoluta não respondeu.

Observei que os locais apontados como os de maior frequência de práticas de discriminação são: transporte coletivo, escolas, postos de saúde, polícia militar, empresas e agências de emprego, ou seja, junto aos serviços e equipamentos sociais cuja ação, enquanto política pública básica, deveria ser extensiva a todos e a todas, universalmente.

Pude identificar a frequência com que o discurso da igualdade foi manifesto pelas não-negras:

Sra. Filomena – *Eu nunca fui racista. Somos todos iguais o preto e o branco.*

Sra. Grimina – *Nunca me considerei racista. Não me sinto racista. Não existe raça branca ou negra, somos todos iguais.*

Quanto à identidade racial, adotei a classificação do IBGE, em que, do total de 36 PLPs, 21 se autodeclararam como brancas, treze como negras; uma como indígena; e uma não respondeu. Mais de 40% das pesquisadas afirmaram que nunca sofreram discriminação ou preconceito; no entanto, 81% afirmaram que já presenciaram casos de racismo.

Cabe salientar que a Lei 7.716 (5/1/1989) caracteriza o racismo na sociedade brasileira como crime e discrimina punições para as diferentes formas em que se manifesta este crime. Em seu texto, destaco o entendimento de que racismo está vinculado a ações de “impedir, negar, recusar...”; todos os seus artigos começam por verbos no infinitivo. Racismo, portanto, é impedir alguém de fazer algo por causa de sua cor de pele. Cabe lembrar que há muita confusão na interpretação da lei entre injúria (uma pessoa chamar a outra de macaca), calúnia (uma pessoa chamar a outra de ladra, sem provar) e difamação (uma pessoa classificar a outra de incompetente).

No grupo, em torno de 60% das mulheres afirmaram ter sofrido alguma forma de preconceito e discriminação, a maioria representada pelas não-negras. Identifico, nas respostas das mulheres não negras, que os preconceitos ou discriminações que tenham sofrido referem-se a questões de ordem: estética (gordas), geracional (velhas), classe social (pobres) e espacial (residem em vilas). Considerando a complexa identidade das mulheres negras, quando esses estereótipos estão conjugados ao fato de serem negras, a situação tende a ser mais agravada. Como denuncia Silveira, “se não é possível destruir de imediato a outra, então se chega ao mesmo resultado, estigmatizando-a a ponto de negar-lhe o estatuto de ser humano, condenando-a a uma posição subalterna”. (SILVEIRA, 1996, 122-124)

Por mais que a mulher negra tente fugir por conta própria do lugar que lhe é destinado pela sociedade racista, ainda que resista, o que conquiste avanços na área educacional e profissional, essa sociedade a mantém na posição subalterna em relação às mulheres e aos homens brancos, e até mesmo em relação aos homens negros.

No grupo, o nível de escolaridade das mulheres negras é superior aos das mulheres não negras, porém o exercício social do poder ocorre de forma inversa. A maioria negra possui segundo grau completo (atual ensino médio), ou está concluindo. Observo que as negras são, em sua maioria, viúvas, com renda *per capita* até dois salários mínimos. É a maioria que continua estudando, e no nível médio. A maior incidência de participação de PLPs negras pertence ao período em que foi incluída a temática racial no programa do curso, a partir de 1996. Em relação ao período anterior, o grupo possui apenas uma representante negra. O nível de escolaridade está assim constituído: 25% das mulheres negras possuem nível médio completo, contra 17% das não-negras. Do total que afirmou ser praticante de religiões de matriz africana, 90% são negras. Nesse grupo, as PLPs negras representam 37% do total das pesquisadas; apenas uma PLP negra encaminhou um caso de racismo ao Judiciário.

Quanto às não-negras (brancas, indígenas e a que não respondeu), totalizando 63% das pesquisadas, os resultados foram: a maioria é casada; oito delas informaram que já encaminharam casos de racismo ao Judiciário. Entre essas, a maioria não possui filhos, em torno de 22%. Uma PLP possui nível superior incompleto. daquelas que afirmaram que continuam estudando, duas estão concluindo o ensino fundamental. A segunda religião preferencial entre as não-negras é a evangélica.



Muitas mulheres negras brasileiras, desde crianças, experimentam/enfrentam tratamentos discriminatórios que as levam a significar seu corpo negro como algo inaceitável e indesejável. Não raro os pais, por meio de métodos deploráveis, tentam modificar as características físicas das meninas negras, para que não cresçam com seus cabelos carapinha, nariz chato, nádegas volumosas.

Em um contexto de pobreza, quando a luta pela sobrevivência se faz necessária, é possível encontrar espaços para amar e brincar, para expressar criatividade, para receber carinho e atenção. Carinho que alimenta corações, mentes e estômagos. Faço esses comentários ao recordar os relatos das PLPs que participaram de uma oficina sobre identidade racial, em que foi utilizada a técnica “construindo nossas identidades através da memória histórica”. Ao término da oficina, cada participante (PLP) tinha construído uma boneca de pano, em que o corpo era formado por ervas e chás que lembravam suas infâncias; a simulação do parto fez com que lembrassem cantigas e carinhos que gostariam de receber ou que receberam e gostariam de continuar a tê-los. Foi um momento de intensa emoção, onde os sentidos foram trabalhados e extraídos aqueles sentimentos muitas vezes tão escondidos, mas extremamente importantes. O grupo trabalhou durante duas horas e meia, em um processo de construção individual e grupal. Fica evidente, nesse e em outros exemplos, que trabalhar com um projeto pedagógico anti-racismo exige uma atenção voltada aos aspectos afetivos e políticos da construção de nossas identidades.

Sempre que posso, busco conforto nas reflexões de Bell Hooks (1995). Ela me inspira cada vez que leio seus artigos. Dentre esses, cito os fragmentos que me forneceram alento e conhecimento; primeiro, passei a adotar a

expressão amor interior em vez de amor próprio, porque “próprio” é uma palavra que geralmente é usada para definir nossa posição em relação aos outros.

Muitas mulheres negras não têm coragem de pedir ajuda, pois isso significaria um sinal de fraqueza. Precisamos nos livrar desse condicionamento. Ter capacidade de pedir ajuda significa que temos poder. Cada vez que buscamos ajuda nosso poder aumenta, ao invés de diminuir. Em geral, buscamos ajuda em momentos de crise. Podemos evitar a crise se reconhecermos nossa dificuldade em lidar com uma determinada situação. À vontade de amar tem representado um ato de resistência para as negras e os negros. Mas, ao fazer essa escolha, muitas de nós descobrimos nossa incapacidade de dar e de receber amor.

Depoimentos de escravos e escravas revelam que sua sobrevivência estava, muitas vezes, determinada por sua capacidade de reprimir as emoções. A escravidão criou na população negra uma noção de intimidade ligada ao sentido prático de sua realidade. Como o racismo e a supremacia dos brancos e brancas não foram eliminados com a abolição da escravatura, a população negra teve que manter certas barreiras emocionais como uma forma de resistência. Muitas pessoas negras passaram a acreditar que a capacidade de conter emoções era uma característica positiva

As perguntas do questionário que menos respostas receberam foram à renda e a questão racial, dois temas delicados, em que as mulheres manifestaram-se temerárias de revelarem sua situação material, suas crenças e mitos. As mulheres negras que participaram da pesquisa apresentam um perfil socioeconômico e educacional acima da média das mulheres negras brasileiras. Em relação à média salarial, as negras estão equiparadas às não-



negras. A partir dessa constatação, formulei o seguinte questionamento: será que as mulheres negras, para que tenham acesso, permanência e conclusão no curso de formação de PLPs, devem estar acima da média, para poderem disputar iguais oportunidades com as não-negras? O histórico de atuação, bem como a missão institucional da Themis, reflete uma realidade de pouca intimidade com projetos educacionais e pedagógicos com grupos populares, especialmente projetos pedagógicos anti-racistas.

O estudo sobre relações raciais recai muito sobre o domínio da psicologia social, da antropologia e da sociologia, com ênfase nos seus aspectos históricos, sociais e políticos.

É importante destacar que pode um caso específico possuir muitas características comuns a outros exemplos similares, porém, dentro de uma categoria mais extensa do fenômeno, isso significa que o estudo sobre relações raciais, dificilmente pode pretender ocupar uma posição homogênea enquanto manifestação do fenômeno.

Nas sociedades multirraciais, em que os grupos sociais estão hierarquizados em função de prestígio, poder e riqueza, é possível considerar o aspecto raça como um critério especial de exclusão e conseqüente estratificação. Quando se recorre, exclusivamente, às diferenças culturais como forma de identificar as diferenças entre os grupos sociais, como afirma Bergue (1971), é uma estratificação mais flexível, pois a cultura se aprende e, assim, poderíamos passar de um grupo para outro. Mas a estratificação racial representa um sistema impermeável, um caso extremo de posição social atribuída pela falta de mobilidade social.



Relações raciais, como fenômeno, merecem toda a atenção, devendo ser adequadamente estudadas, pois são o marco da construção de uma sociedade. Seus processos, estruturas sociais e conflitos manifestam-se de maneira mais aguda que outros exemplos de estratificação social, portanto, é estratégico estudar as relações raciais para análise e intervenção, mesmo que em casos específicos.

Na visão de d'Adesky (1998), é importante considerar o racismo como um fenômeno complexo que coloca em jogo mecanismos cognitivos, mas também fatores afetivos inscritos nas relações intergrupais. Muitas vezes põe em evidência a indeterminabilidade conceitual, encontrada no plano cognitivo das definições de racismo e anti-racismo.

Aqui, faço um recorte para comentar que o meu lugar, como negra e pesquisadora “bem sucedida”, desperta o sentimento de orgulho de outras mulheres negras. Uma de nós conseguiu. Comentários como o da sra. Bitin: “As pessoas brancas não estão acostumadas a verem uma mulher negra em algum cargo de chefia ou destaque, isso incomoda elas”.

Felizes, a maioria das negras se apresentou no dia do almoço para responder ao questionário, produzidas estéticamente-étnicamente (cabelos soltos ou trançados roupas coloridas, batom). Quanto às não-negras, percebi uma relação de carinho e respeito, mesclado com um sentimento de competição. Algumas afirmavam: “Eu estou estudando; passei de semestre, estou fazendo tal curso; fui convidada para dar palestra na escola lá da vila sobre violência doméstica; fui eleita para participar da comissão estadual de coletadoras”. Porém, o grupo mostrou um

esforço muito grande para participar e contribuir com a minha pesquisa. Alguns depoimentos foram carregados de emoção por parte de negras e de não-negras.

Acredito que, nesses cinco anos de experiência, o curso contribuiu para a sensibilização do grupo, porém não aprofundou muito sobre a questão racial. Colaborou, em princípio, com o resgate e valorização individual das PLPs negras. Pude identificar essa situação nos depoimentos:

Sra. Anastácia – *Minha mãe não aceita que sou negra, me criou dizendo que eu era saraá, após o curso sei que sou negra de consciência.*

Sra. Corina – *Passei a me aceitar mais. Antes perguntavam a minha cor e eu dizia: morena, agora eu digo com muito orgulho negra.*

Sra. Armênia – *Hoje eu me assumo mais como negra e tenho mais naturalidade para conversar sobre racismo.*

Nos depoimentos, muitas PLPs afirmam que o resultado do curso causou muito impacto sobre elas, principalmente para as PLPs negras. Mas, ainda falta, segundo elas, o salto para consciência crítica da ação transformada em práxis. O grupo demonstrou pouco conhecimento conceitual sobre o tema, mas as respostas em forma de exemplo não deixavam dúvida de que elas sabiam o que é racismo, como o fenômeno acontece e é reconhecido por elas.

O baixo nível da escolaridade das PLPs e a pouca familiaridade com a escrita influenciaram nas respostas. Algumas respostas, em forma de texto

dissertativo, ficaram incompreensíveis, com palavras soltas, sem concordância, frases sem construção alguma. A escrita ainda é um obstáculo para a expressão de muitas mulheres, sejam elas brancas ou negras. Em relação ao curso, as mulheres fizeram diversas sugestões de como deve ser construído para tratar da questão: consideraram que é necessário mais tempo para tratar o assunto. A palavra “mais”, foi muito utilizada.

Trabalhar com um projeto pedagógico anti-racismo exige uma estratégia mais ampla do que o conteúdo programático do curso; muitas foram às sugestões sobre formas de trabalhar a questão racial: campanhas, materiais didáticos específicos para serem trabalhados junto às comunidades e no SIM; transversalizar o tema com os demais temas do curso, assim como a categoria gênero; não reduzir o tema apenas a uma parcela de um módulo do curso; fazer um levantamento prévio de como está situação racial em cada região antes de começar a discutir no curso.

Outro aspecto que observei nos depoimentos refere-se às situações de racismo relatadas pelas pesquisadas não negras. O racismo é percebido como um problema dos negros, o que pode ser visualizado pelas expressões como “deles”, “delas”. Isso aparece em depoimentos, como no da sra. Ursula: “Os negros devem se aceitar mais, as vezes o próprio negro é racista. Eles devem ser instruídos sobre o racismo, para poderem se defender”. E no da sra. Rosália: “Começa por eles, eles que devem reagir”.

O estudo mostra uma fiel reprodução da sociedade brasileira, como é tratada a questão das relações raciais entre negras e não-negras. Com muita restrição, é velado, é problema da outra, é do tipo “não tenho nada a ver com isso”.



O número de informantes é pequeno, mas o resultado é o retrato vivo de uma sociedade que pratica o preconceito e a discriminação cotidianamente, porém nega-se a discuti-lo, conceituá-lo, repensar-se em relação a ele.

A constituição da alteridade é o reconhecimento da outra, a partir de um nós. E exige processos cognitivos de comparação, classificação, constituição – eu sou a outra para ela e ela é a outra para mim. As PLPs não negras pesquisadas, ao adotarem, mesmo que inconscientemente, a posição racial não nomeada, excluem a possibilidade de alguém se reconhecer e reconhecer a outra em termos de igualdade e semelhança.

Na visão de Edith Piza,

atuar sobre um poder por vezes mais simbólico do que real, sobre valores aparentemente “neutros e transparentes” é um esforço igual ou talvez maior do que o que se despende para apagar nas mentes de pessoas discriminadas as marcas do preconceito, do medo, da insegurança e da desigualdade. (PIZA, 2002, p. 88)

Muitos depoimentos de não-negras revelam manifestações de indignação com as negras, por não se aceitarem racialmente como são, negras. Citam exemplos de artifícios utilizados por elas, para não serem identificadas como negras. O processo é entendido como responsabilidade apenas das negras e dos negros, não é estabelecida a relação racial com as não-negras e os não-negros. Negligenciam-se, nesse caso, os aspectos históricos da questão.

Entendo que essa análise lhes exija uma reflexão mais profunda, e que necessitem ser munidas de muitas informações históricas e sociais. Porém, a

sua condição racializada não é percebida, enquanto não-negras. Para a sra. Ellis, “as pessoas, eles deveriam se aceitar mais”. Percebo que esse depoimento expressa, entre outros aspectos, o entendimento de que a mudança dessa realidade é responsabilidade única e exclusiva das pessoas negras.

Ao analisarmos os sentimentos manifestos nos depoimentos de PLPs negras, é possível perceber o quanto ser negra e sofrer ações manifestas de racismo as sobrecarregam emocional e racionalmente. Afirmam sentir muita raiva, tristeza, humilhação, indignação que produz uma reação de paralisação. Como afirma a sra. Gertrudes: “É muito difícil dizer que já sofri racismo ou discriminação, porque isso eu e todas as mulheres da minha cor sabemos o que é. Mas é difícil nos defender. Racismo, sempre vai existir”.

Com uma afirmação desse nível é possível perceber uma situação quase fatalista; é assim e não há o que fazer para mudar.

Sra. Clotilde – *A sogra do meu irmão que é negra, alisa bem o cabelo com gel e diz – eu negra, capaz, nem morta – e é bem claro que ela passa isso para as filhas e netos. Ela fica furiosa se for chamada de negona – é bem estranho.*

Há também um outro risco que as PLPs negras correm, a armadilha que, na visão de Fanon (1983), nada é mais sensacional do que um negro que se exprime corretamente, pois, na verdade, ele assume o mundo dos brancos. É preciso curvar-se. É uma réplica da inclusão individual, que, de um lado, não chega

a produzir nenhum desconforto racial ao grupo racialmente hegemônico ou, por outro lado, o fortalecimento do grupo dominado, no caso, a população negra.

Outro exemplo vem dos depoimentos referentes aos casamentos inter-raciais, que manifestam uma preocupação com a cor de pele que filhos/as e netos/as terão. Sra. Ilka: “Na minha família, é normal casamentos entre negros e brancos, mas quando as mulheres engravidam, a preocupação é a cor que o bebê vai nascer, sabe como é”.

Poucas comentam no questionário que há racismo. A maioria acredita que o tema não foi bem tratado no curso, mas quando são questionadas se o curso colaborou na construção da identidade racial delas a maioria absoluta afirma que sim. Será que estabelecem alguma relação de avaliação com a Themis, não querendo, com isso, correr o risco de ficarem mal com a instituição preferindo, então, se contradizer? Muitas comentam em seus depoimentos que, quando o tema era abordado no curso, todas falavam juntas ao mesmo tempo, não concluindo o assunto. Seria essa uma estratégia?

Identifico quatro grupos de PLPs, na análise dos dados referentes à abordagem do tema racismo. Primeiro, as não-negras sensíveis, informadas; segundo, as não-negras que adotam respostas pouco concisas, que utilizam respostas telegráficas e evasivas, ou que não respondem diretamente às questões relacionadas ao tema; terceiro, as negras que buscam artifícios para não assumir sua identidade racial de matriz africana e que não respondem às questões relacionadas ao tema; e o quarto e último grupo, as negras PLPs, conscientes racialmente, interessadas em discutir e conhecer mais sobre a questão das relações raciais. Cabe salientar que, tanto o primeiro quanto o quarto grupo, são



constituídos de uma parcela pequena de PLPs, o que reflete a semelhança com as concepções que predominam na sociedade brasileira.

Penso que seja importante conhecer previamente a situação (emocional, história de vida, conhecimento do tema, experiência de racismo) das alunas, para que a escolha da metodologia seja a mais adequada para abordagem do tema.

Trabalhar na perspectiva de que o racismo se apresenta como a negação radical de uma identidade de grupo, e a negação de seu valor, ou em alguns momentos absolutiza a diferença de um grupo em relação ao outro. Essas duas definições implicam, também, duas definições de anti-racismo diferentes e mutuamente irreduzíveis: a) um anti-racismo que reivindica o direito à semelhança ou o direito de não ser diferente, ressalta o ideal de uma comunicação universal; b) um anti-racismo que leva ao incondicional respeito à diferença ou, no mínimo, a uma atitude tolerante diante das diferenças individuais e grupais. Para d'Adesky (1998), a negação por indiferenciação racial é acompanhada pela negação cultural. À população negra é negada sua história, sua língua. É o mesmo que minimiza e desvaloriza a pessoa negra na dignidade de suas heranças culturais, gerando a discriminação e a dominação cultural.

Com exceção de uma PLP pesquisada, as demais residem em bairros e vilas populares de Porto Alegre e Canoas. Nesse aspecto, aparentemente não há distinção entre negras e não-negras. Porém, ao aprofundar o estudo, observo que há diferenças relacionadas à localização das moradias em áreas com melhor infra-estrutura, com calçamento, próximas da igreja, da faixa, próximas da escola e/ou do posto de saúde. Além disso, a quantidade de casas em cada

terreno, bem como a quantia de cômodos e o número de pessoas que residem em cada moradia, são elementos que evidenciam uma diferença racial expressiva, ou seja, as negras são as que vivem em piores condições de moradia. É a chamada geografia social racial, segundo a visão de Milton Santos (1997)<sup>9</sup>.

O racismo brasileiro promove e exalta o cruzamento das culturas e a mestiçagem inter-racial, e, ao mesmo tempo, considera o tipo ideal branco como a norma positiva de referência. É o que d'Adesky (1998) chama de tendência mixófila do racismo brasileiro.

Adiante, ao analisar as ocupações por elas identificadas como profissões, vejo que as mesmas são muito variadas, mas espelham uma realidade de baixa qualificação profissional, baixos salários, a chamada desigualdade de gênero, num primeiro momento. Todas desenvolvem trabalhos voltados à prestação de serviços, relacionados ao cuidado dos outros, na limpeza, como extensão da família. São os trabalhos identificados pela ideologia patriarcalista como femininos.

Estas duas situações – a das moradias e a das profissões – mostraram o quanto é necessário aprofundar o estudo, pois somente dessa forma será possível retratar distintivamente as realidades de cada grupo racial que compõe a sociedade brasileira, mesmo entre os grupos populares.

Duas estagiárias (da psicologia e das ciências sociais) desenvolveram estágios durante seis meses em 2002, junto às PLPs, conseqüentemente, vinculadas à Themis, por meio do Programa das PLPs. Na

---

<sup>9</sup> O conceituado geógrafo Milton Santos, analisa que o lugar recria cultura, ele o faz a partir de um cotidiano vivido de modo distinto, mas coletivamente, por todos e todas. É nesse sentido que o

leitura de seus relatórios, observo que não há registro quanto às identidades raciais das PLPs. Não é feito nenhum comentário quanto à formação delas enquanto PLPs. Ambas as identificam como mulheres da “periferia”. Importante lembrar, que ambas as estagiárias eram brancas.

O silêncio reinante protela o contato com o racismo da sociedade e com as dores e as perdas dele decorrentes, como afirma Cavalleiro (2000). Silencia o despreparo técnico e pessoal para o enfrentamento do problema, visto que a maioria aprendeu o silêncio e foi a ele condicionado na sua socialização. Negras e não-negras silenciam, mas a posição do último grupo marca uma posição confortável diante do problema que diretamente não as atinge. Segundo Fanon,

[...] negro, é escravo de sua inferioridade, o branco, escravo de sua superioridade, ambos têm um comportamento neurótico. Esta desvalorização de si mantém a pessoa em estado de insegurança interior profunda, e por causa disto inibe ou falseia qualquer relação com outrem. (FANON, 1983, p. 65)

Com base nos documentos da instituição Themis sobre a temática, analiso:

a) o projeto elaborado pela instituição, visando à articulação de uma política pública nacional de PLPs, em 2002. Nesse projeto, observo a seguinte

---

cotidiano territorializado ganha um novo papel.



afirmação: “Ciente da impossibilidade de ampliar o acesso das mulheres sem enfrentar o problema da desigualdade racial, a Themis uniu-se ao movimento de combate ao racismo e à discriminação racial”. Neste documento, identifico o planejamento de duas ações, visando atingir esSa meta: uma relacionada à realização de um novo curso para jovens mulheres em que o tema discriminação racial seria abordado juntamente com outros temas, como direitos sexuais e reprodutivos; e uma segunda ação de realização de um seminário sobre saúde da mulher negra, em parceria com instituições de mulheres negras. Observo que há o reconhecimento da desigualdade racial por parte da Themis, muitas vezes traduzido nos documentos enviados para as agencias financiadoras;

b) vídeo “Em Frente da Lei Tem um Guarda” – elaborado sobre as PLPs e suas atuações enquanto sujeitos sociais multiplicadoras – se não fosse o recurso audiovisual, não seria possível identificá-las racialmente. Durante vinte minutos, são feitos vários depoimentos sobre suas trajetórias de vida, experiências de trabalho enquanto PLPs. Apenas um depoimento, o da sra. Branca, menciona seu empoderamento após ter realizado o curso de formação de PLPs, afirmando: “Minha cor ficou mais brilhante”, sem mencionar qual era a sua cor.

Na cena final do vídeo, as PLPs estão fantasiadas e ensaiam o desfile do bloco *Ylê Mulher*, do Carnaval oficial de Porto Alegre. A maioria das PLPs presentes são negras. Chama a atenção o depoimento de uma PLP não negra, que afirma: “Eu nunca quis participar disso”, demonstrando um profundo desconhecimento da história do carnaval e de suas raízes na cultura afro-brasileira, inclusive, como estratégias de sobrevivência social e política;

c) a proposta do “Manual de Procedimentos do Serviço de Informação à Mulher/SIM”, elaborado por uma assessora técnica do programa das PLPs. Segundo a afirmação desta profissional, o manual seria apresentado por personagem feminina por meio de um desenho “**simpático**” da deusa Themis [grifo da assessora técnica]. Após muitas discussões na equipe, sobre qual a identidade racial que deveria ter a personagem, não chegamos a nenhum consenso. A proposta foi encaminhada para o grupo de PLPs avaliar e decidir. O grupo das PLPs, então, construiu uma personagem mestiça: quadril e busto grande, branca, porém com a pele morena bronzeada, cabelo escuro liso e longo. Foi externalizado o mito da democracia racial, através de um suposto ideal de identidade da mulher brasileira, naquilo que é julgado como o positivo de cada raça.

É preciso desconstruir criteriosamente a falsa identidade feminina construída no patriarcalismo, e caracterizar forçosamente o projeto de tornar-se mulher. Assim como o estudo sobre a questão racial, que também nos remete à expressão de Simone de Beauvoir: tornar-se negro. Esse processo de tornar-se negro, com base no enfoque da psicanalista Neusa Souza (1983) ou o projeto de uma identidade negra, passa pela desconstrução das representações negativas da negra, construídas socialmente por meio da ideologia da supremacia branca.

As PLPs do estudo tiram suas categorias, primeiro, da consciência de que possuem da situação. As diferenças são colocadas no confronto com os problemas reais, cujo papel da análise dialética é colaborar em revelá-los, pois evidencia a diferença na identidade.

Nenhuma conclusão é definitiva, mas ousar afirmar, em base à análise feita até aqui, que a inclusão da temática racial no programa de formação

de PLPs e nas ações da Themis, ainda se constitui como algo a ser desejado mais externamente do que internamente.

Observo que o recurso do silenciamento e do discurso da igualdade são muito utilizados pelas PLPs. Os depoimentos e a observação feita em campo confirmaram que algumas PLPs, as quais definiram seu pertencimento racial pela cor negra, contradiziam-se quando recordavam situações de discriminação racial. Suas identidades raciais eram apresentadas de modo fragmentado, podendo isso ser notado pelo recurso da negação/ocultamento, quando falavam de casos de racismo sofridos por elas, negavam; quando falavam de casos de racismo presenciados, afirmavam existir.

Com afirma Fanon (1983), o negro não deve mais ser colocado frente ao dilema de tornar-se branco ou desaparecer, mas ele deve poder tomar consciência de sua possibilidade de existir. Creio que a afirmação de Nilma Gomes (1996) retrata esse processo; ao se tornarem PLPs, as negras saíram do seu lugar predestinado por um pensamento racista – o lugar daquela que é mandada, que somente obedece e não pensa, sem capacidade de liderança. Passa então a ser vista como possuidora de um *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal do direito.

Nesse sentido, o campo educacional nos possibilita discutir as representações, as identidades, as crenças, ou seja, o universo simbólico. Permite-nos, também, considerar as relações entre ativistas políticos/as, assessoras técnicas e PLPs, mulheres negras e não-negras conhecimento acadêmico e popular. Somente dessa forma, entendo que estaremos rompendo com o discurso homogeneizante.



Trabalhei a questão racial com as PLPs em diversos momentos, por meio de oficinas e painéis. Isso representou uma forma de me relacionar com diferentes segmentos raciais, valorizando e respeitando suas particularidades culturais e compreendendo suas histórias de vida. Reconheci a necessidade de agir de uma nova forma, que me permita viver integralmente minha identidade racial, utilizando-me de uma postura profissional, numa visão das relações que perpassam o cotidiano educacional, no respeito e no reconhecimento da diversidade cultural.

A competência político-pedagógica deve ser exigida de toda educadora, e, sem dúvida, de toda instituição educativa. As educadoras não-negras sofrem também o efeito do racismo, portanto, não podem se furtar a um posicionamento, pois, como diz Fanon (1983), o branco não percebe que está aprisionado na sua brancura. Importante é compreender que raça, assim como gênero, se constitui em relações de poder e, portanto, determina tanto a vida das mulheres e homens brancos como a de mulheres e homens negros. Qualquer sistema de diferenciação modela tanto as pessoas que se beneficiam dele quanto aquelas a quem ele oprime.

A experiência educacional trabalha com a consciência de construtos de identidade racial das mulheres não-negras, como forma de colaborar para dirimir a ansiedade, o medo e a agressividade latentes que poderiam surgir dessa convivência. Elas deveriam ser instrumentalizadas a perceberem as outras – as negras – como detentoras de direitos.

Há estudos que chamam a atenção para a necessidade de se conhecer o comportamento branco, descrevê-lo e analisá-lo, antes de se estabelecerem as estratégias de intervenção no processo das relações raciais,

como uma forma de evitar as decepções diante da falácia ideológica de sentir, pensar e agir num mundo racializado.

Neste estudo, adoto o conceito de branquitude, utilizado por Edith Piza (2002), que significa

[...] ser branca, num lugar estrutural de onde o sujeito social branco vê as outras pessoas e a si mesma; numa posição de poder não nomeada, num lugar confortável e do qual se pode atribuir a outra aquilo que não se atribui a si mesma. Esta é uma experiência vivida por muitas mulheres brancas, ao representarem nada além de suas próprias individualidades. (PIZA, 2002, p. 71)

Observo, em muitos dos depoimentos, que as não-brancas não se percebem racialmente; elas são somente mulheres brancas. Isso fica muito evidente nas falas, nos comentários entre elas e familiares. Destaco três depoimentos para exemplificar essa observação:

Sra. Corina: *–Hoje vejo que tem pessoas que procuram a diferença.*

Sra. Mirty: *– Eu descobri no curso que tínhamos cores diferentes.*

Sra. Kerina: *– As pessoas devem procurar as suas próprias diferenças.*

Noto que, ao se referirem à outra ou ao outro como diferentes, não se colocam nesse lugar na relação com a outra ou o outro.

Na visão de Edith Piza (*op. cit.*), lugar de raça é o espaço de visibilidade da outra pessoa, enquanto sujeito na relação, na qual a raça define os termos desta relação. O lugar da negra é o seu grupo como um todo, enquanto uma branca é representatividade apenas de si mesma.

Uma PLP não negra, ao ser perguntada se o curso tinha colaborado para a construção de identidades raciais respondeu assim: Sra. Larissa “– Sim, o curso colaborou muito, pois agora posso ajudar as pessoas em sua identificação de raça”. Ela não se vê nessa relação racializada; a raça está muito associada com preconceito e discriminação. Trata-se da intensa visibilidade da cor aliada aos estereótipos sociais de umas pessoas e à neutralidade racial de outras.

A discussão e o estudo sobre branquitude das relações raciais no Brasil são muito incipientes, mas percebo que existe neles uma preocupação imediata de que não seja produzido um racismo negro contra o branco. Fica explícita no discurso a preocupação com as consequências, ou seja, para que as relações não se tornem conflituosas.

No imaginário social brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às idéias de escravidão, trabalho braçal, inferioridade intelectual, atraso tecnológico, falta de desenvolvimento estético, moral e lingüístico, já que as línguas africanas são tidas como “dialetos”.



Desde pequenas, as crianças são estimuladas a não reagir à agressão contida nos apelidos e xingamentos de cunho racial; enquanto a criança não negra não é punida e sua atitude é qualificada como brincadeira, afirma Cavalleiro (2000). O impacto desses fatos sobre a formação de uma personalidade infantil pode ser devastador e ter consequências na vida adulta dessa pessoa.

Os espaços sociais de maior competição são os que mais geram discriminação, onde o trabalho desponta nos exemplos de racismo citados nas falas das mulheres que participaram da pesquisa. Observo uma maior predisposição do suposto empregador em discriminar candidatos/as, quanto mais ele reconhece a fragilidade resultante da desigualdade racial. Nesse momento, a transversalidade dos aspectos raciais, com gênero e classe social, assume dimensões grotescas de racismo evidente.

### 5.3 REFLEXÕES DA PESQUISA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica anti-racista exige investigação sobre as idéias que temos sobre a questão racial, numa forma de repensar criticamente nossas posições sobre temas polêmicos como racismo. É necessário tratar o tema não de forma episódica, mas através de estudos, debates e discussões permanentes sobre a superação branca para entender o racismo. Como vamos ensinar o que não conhecemos e não acreditamos? Como pretendemos mudar a realidade se não formos capazes de colocar em questão nossos velhos discursos e práticas? Nesse

aspecto, segundo a tradição *ioruba*, a produção do conhecimento está em permanente construção/destruição/reconstrução individual e coletiva, cujo modelo retrata a figura do número oito maiúsculo.

Entendo que não basta ter uma prática pedagógica voltada para grupos populares, para se saber qual o projeto político da experiência. É preciso questionar, avaliar, fazer uma análise crítica da função social e educativa da experiência. Seus objetivos, métodos, materiais, a formação das/os educadoras/res. Afinal, seu comprometimento é com qual projeto político? É com a manutenção, a reforma ou a mudança?

Os/as facilitadores/as que abordavam a questão racial o faziam na perspectiva jurídica; esta pode significar uma boa estratégia, já que a história nega a positividade da participação da população negra na sociedade. Considerando que a missão da ONG, está basicamente focalizada no direito enquanto instrumento de promoção de justiça social, entendo que temas como exclusão e cidadania deveriam fazer parte do programa do curso, como forma de colaborar na reflexão crítica da realidade em que estamos inseridas.

A educação deve ser compreendida como um estandarte de luta da Themis, visando não apenas à inclusão das PLPs, mas atender a seus interesses enquanto grupo popular na sua diversidade. Conviver com a diversidade, o conflito, a contestação, a dúvida e o riso daquelas que, mesmo sem serem reconhecidas como intelectuais, pensam sobre o que lhes acontece e participam ativamente do processo de produção dos significados sociais. Muitas vezes, esse processo de pensamento permanece velado ou reprimido, porque não foram ligados os canais de comunicação para que as mulheres fossem ouvidas.

Ao fazer uma opção social pela prática pedagógica, no sistema educacional mais amplo do que o espaço escolar entendo que precisamos ter ciência de que esta vai de encontro à visão liberal e humanista de sociedade, que apregoa a individualização meritocrática.

A lição que a abordagem afro-centrada pode nos levar a propor uma ação e uma reflexão baseadas no policentrismo crítico. Trata-se do esforço de aprofundar a matriz de cada grupo que comparece à mesa do multiculturalismo, mediante uma abordagem centrada, de forma a capacitar seus sujeitos para o exercício de um intercâmbio pleno. Esse exercício implica na articulação da crítica ao etnocentrismo ocidental e à hegemonia da brancura.

Na visão de Elisa Nascimento,

a intercomunicação cultural só será possível à medida que o equilíbrio centrado e a disponibilidade dos referenciais necessários possam dar sustentação à busca, pelos grupos excluídos, marginalizados ou considerados de baixa estatura. (NASCIMENTO, 2003, p. 110)

Como afirma Arroyo (1991), não é possível ensinar participação, desalienação e libertação enquanto grupo social excluído, com os mesmos livros didáticos, os mesmos conteúdos e metodologias, a mesma relação pedagógica com que ensinaram a ignorância e a submissão.



A experiência em estudo possui uma importância fundamental, devido aos alertas que nos traz sobre as saídas limitadas, ou becos sem saídas, que projetos dessa natureza possam apresentar. Se pudermos contribuir com os nossos conhecimentos para que os movimentos dos quais participamos possam perceber mais explicitamente suas contradições e possibilidades de avanços, estaremos responsavelmente contribuindo com o avanço de suas lutas e reivindicações, como analisa Ribeiro (1998). O que observo é que a contradição está presente nas relações e práticas dos sujeitos sociais fazendo, com que ora avancem, ora recuem, dividam, se unam, se enfrentem. Nessa trajetória, afirma Ribeiro:

[...] e os iguais descobrem suas diferenças, e os diferentes encontram sua igualdade, descolando-se da unidade arbitrária e, aos poucos, vão tentando reaprender os vínculos com a unidade provisória, construída a partir de interesses comuns, não de uma categoria abstrata, imposta. (RIBEIRO, 1998, p. 67)

Na visão do sociólogo Guerreiro Ramos (2001), a maioria dos intelectuais brasileiros e brasileiras, ao estudar a realidade do Brasil, observa a realidade dos negros e negras brasileiras da mesma forma que seus colegas estrangeiros, ou seja, acentuando seus aspectos exóticos e pitorescos. Para ele, essa definição teórica era atribuída à condição racial desses intelectuais, pertencentes ao grupo social dominante, cuja produção não contempla a participação dos negros e negras. Entendo que essa é uma crítica pertinente, mas

que não dá conta do processo de construção teórica sobre relações raciais no interior da academia, mas, pelo menos, suscita o debate.

Destaco o documento formulado pelos organizadores da Marcha pela Cidadania e Vida em 1996, cuja concentração ocorreu em Brasília. Esse documento apresentou uma série de demandas organizadas sob o título “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. O objetivo é tornar a igualdade de todos e todas em lei, mais concretamente, a igualdade de oportunidades e tratamento.

Com a constituição do Grupo de Trabalho para a Igualdade (GTI), junto ao Ministério da Justiça, coordenado por um militante e acadêmico do movimento negro, teve início o processo de adoção de ações afirmativas, definidas como

[...] medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento. (Secretaria de Estado de Direitos Humanos/MJ, 1996)

Cabe salientar que esse órgão público federal é uma das agências financeiras da Themis – Assessoria Jurídica e estudos de Gênero, desde 1996, ano em que a instituição deliberou por incluir no programa do curso de formação de PLPs, a temática racial.

Aproveito esse momento para fazer um recorte, destacando, entre uma das ações do governo federal em relação às relações étnico-raciais, especialmente o Ministério da Educação (MEC), cuja Lei 10.639 (10/1/2003) estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Dessa forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição, nos seus art. 5, I; art. 206, I; § 1.º do art. 242; art. 215 e art. 216, bem como nos art. 26, 26 A e 79 B, na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania. Garantem, ainda, igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a toda população brasileira.

Essa Lei destina-se ao sistema de ensino, às famílias e a todos os interessados em programas educacionais. Como ação afirmativa prevista no Programa acima citado, a Lei busca atender aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com objetivo de combater o racismo e às discriminações, tais como: a Convenção da Unesco de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. Nesta última conferência, a Themis participou do processo de organização, tanto nacional quanto internacional. Tendo participado desse processo, enquanto representante da instituição, busquei criar momentos de reflexão com a equipe e as PLPs sobre o tema em vários momentos, bem como de seus resultados.

Como afirma Silveira,



se a globalização produz o sentimento de globalização da discriminação e das semelhanças de suas consequências nefastas, por outro lado, cresce dialeticamente o sentimento estratégico da articulação em termos de redes de denúncia, de mobilização em nível local, nacional e internacional. (SILVEIRA, 2002, p. 26)

Com a perspectiva de efetivo aprendizado, calcado na experiência e no diálogo tanto individual quanto coletivo, é que acreditei na participação da instituição Themis nesse processo. Como bem salientou Frantz Fanon (1979), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm hoje de assumir a culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles e elas a responsabilidade moral, política e social de combater o racismo e as discriminações, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem – os negros e as negras –, construir relações raciais e sociais igualitárias, em que todos e todas se realizem enquanto seres humanos, cidadãos e cidadãs de direito.

As pedagogias de combate ao racismo e à discriminação, elaboradas com o objetivo de educação das relações raciais, precisam estar atentas para que todos e todas, negros/as e não-negros/as, além de terem acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida, à sociedade, ao exercício profissional competente, recebam formação que os/as capacitem para forjar novas relações raciais.

Importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz européia, por um africano, mas sim de ampliar o foco para abarcar a diversidade cultural, racial e social brasileira. Entre outras

ações, coloca-se a necessidade de fortalecer identidades e direitos de todas as pessoas, o que significa combater a privação e a violação de direitos; valorizar a oralidade, a corporeidade e a arte; propiciar a educação patrimonial, e, principalmente, criar condições efetivas para a igualdade básica enquanto pessoas humanas, portanto, enquanto sujeitos de direitos.

## 6. CONCLUSÕES

Nesta fase do estudo, entendo que algumas considerações trabalhadas necessitam serem reforçadas. Tenho interesse em destacar meu aprendizado, o qual gostaria de registrar, principalmente pensando que tal estudo não me pertence. Embora sendo autora, o resultado deste trabalho precisa ser compartilhado com as mulheres que me apontaram caminhos e olhares de pesquisa, e disponibilizado a todas as pessoas que tenham interesse nessa temática, principalmente aquelas que desenvolvem uma prática pedagógica voltada aos interesses dos chamados grupos sociais discriminados.

Essa experiência de trabalho se constituiu em uma grande alavanca, impulsionando-me com paixão e criatividade em continuar pesquisando, estudando, para aprofundar essas questões na perspectiva de transformação das condições de desigualdade e de exclusão sociais presentes nas relações sociais de gênero, raça e grupos populares. É essencial articular o estudo com a intervenção social, acima de tudo com paixão, pois é a partir dessa articulação que as pessoas são movidas. É dessa articulação que nasce a compreensão, o compromisso,



criando sentido de vida entre aquilo que fazemos, aquilo que estudamos e aquilo que amamos.

Portanto, em uma atitude de respeito, compromisso e responsabilidade teórico/prática, começo por elencar as principais considerações finais a que cheguei nesta etapa da dissertação. Acredito na responsabilidade social de instituições como ONGs e universidades que, juntas, podem realizar articuladamente o enfrentamento desse problema que atinge todos os brasileiros.

Observei que, ao longo deste estudo, foram poucos os pares que encontrei na academia com quem pudesse dialogar sobre essas questões, muitos por falta de interesse nesse objeto de investigação, outros por ignorar o quanto já foi produzido em termos de reflexões e experiências por parte dos movimentos negros nacional e internacional, por ativistas e pesquisadores, vinculados ou não a instituições de pesquisa e ensino. Devido à trajetória profissional e política, o acesso à bibliografia me é proporcionado pelo próprio contexto em que desempenho minhas atividades. Mais do que uma experiência solitária é também marginal no contexto da academia.

A trajetória no mestrado mostrou-me que, apesar de existir um crescente apoio institucional em financiar pesquisas sobre essa temática, o alcance de seus resultados ainda é muito restrito. Aqui não falo em termos de distância geográfica, pois a tecnologia da informática nos possibilitaria, se fosse esse o interesse, em proporcionar o acesso. Não observei, nesse período em que estive no mestrado, nenhum incentivo ou promoção de evento, painel, seminário para debater a relação gênero, raça e grupo popular na Faculdade de Educação.

É necessário salientar, também, que muito aprendi ao viver essa experiência; aprendi o quanto é importante escutar, confiar, refletir e agir. Principalmente quando estamos trabalhando com pessoas diversas, com uma prática educativa democrática, inclusiva e antidiscriminatória, que exige, entre outros aspectos, trabalho em equipe, com educadoras profissionais e comprometidas ética e politicamente com a mudança da realidade econômico-social produtora da desigualdade que assola nossa sociedade.

Estudar as relações raciais e de gênero, sob a ótica dos grupos populares, requer, no meu ponto de vista, curiosidade profissional e maturidade política, gostar do diferente e se perceber enquanto tal, numa relação de interação com a outra ou outro. É essencial que se recorra às diversas áreas do conhecimento, pois este é um problema social e político que exige um conhecimento e uma prática estratégicos, para que possamos intervir conscientemente nele. Do contrário, entendo que podemos ficar apenas no entendimento e no trato das consequências. O racismo é um fenômeno complexo que exige estudo, reflexão, conhecimento e intervenção numa perspectiva de intersecção com gênero e classe social.

É impossível pensar a questão racial no Brasil sem estabelecer uma relação racializada entre todas as pessoas envolvidas na experiência. Inclusive para dar visibilidade quanto ao lugar que cada uma ocupa nessa hierarquia racial, em que a hegemonia racial é branca; somente assim é possível começarmos a trabalhar numa prática educativa verdadeiramente antidiscriminatória.

O sistema educacional está para além do equipamento social escola; ele possui inúmeros outros espaços igualmente importantes, necessários e capazes de contribuir na conquista de uma sociedade mais justa, onde ONGs tenham assento garantido. Porém é importante assumir o projeto pedagógico no sentido mais amplo, em que a avaliação seja essencial como parte integrante desse processo educativo.

A pesquisa revelou que a experiência do curso, a convivência entre as PLPs e a equipe da Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, contribuiu para introduzi-las nessa realidade das relações raciais, dando início ao processo de percepção identitária das mulheres negras, principalmente. Ao ser introduzida essa questão no curso, provocou, na própria instituição, reações e alguns momentos de estranhamento, mal-estar, contradição teórico/prática, os quais fizeram ressurgir sentimentos de compaixão e de tensionamento. Porém todas esses aprendizados só terão um sentido efetivamente pedagógico se forem acompanhados de uma sistemática reflexão individual e coletiva. Penso, assim, que nossas ações deverão ser sempre um ato de práxis.

Este estudo apresenta uma polifonia do gênero feminino; são vozes de mulheres negras, não negras, mães, sacerdotisas religiosas, jovens, idosas, pobres, desempregadas. São vozes solidárias, são vozes que choram, que se emocionam num abraço. E são vozes que se assemelham e se diferenciam. Há uma diversidade feminina.

Nesse sentido é que entendo que as experiências vividas, e que marcam intensamente os diferentes grupos constituintes de mulheres, sejam levadas em conta.



Mesmo não sendo alvo específico deste estudo, considero importante destacar o desempenho do papel religioso, como uma construção cultural e histórica de identidade, inclusive racial das PLPs.

Trabalhar com identidades significa repensar o dinamismo desse processo que atinge todas as pessoas, pois estamos em constante processo de construção na interação com o/a outro/a. Por elas, modificamo-nos e as modificamos. A construção desse novo marco civilizatório que garanta o respeito, o acesso igual na defesa e preservação dos direitos e nas relações entre grupos sociais diversos, implica um movimento, inicialmente de desejo no campo individual, que passa a adquirir força e significado de mudança quando a ação tornar-se cotidianamente coletiva.

Entendo que a prática educativa, exercida pela ONG Themis há mais de dez anos, coloca-a em uma condição desafiadora, como instituição que privilegia a educação como prática transformadora no campo das desigualdades sociais, culturais, raciais, de gênero e política. Portanto, compreendo que a Themis deverá também privilegiar a questão racial, institucionalmente, enquanto área específica de atuação, qualificando-se profissionalmente, produzindo conhecimento a partir de suas experiências e estabelecendo interfaces com o sistema educacional formal.

Trabalhar em uma perspectiva de um projeto pedagógico antidiscriminatório e anti-racista especificamente requer não apenas desejo, mas compromisso de continuidade, avaliação, que possibilite detectar, observar as reais mudanças causadas com a intervenção nessa questão a partir da ação. Do contrário, poderá ser transformado num projeto de cunho

liberal, e/ou assistencial, no campo dos direitos humanos, em que todas as pessoas “são iguais” discursivamente, sem que os privilégios, sejam alvo de debates, discussões e de reconstruções.

Concluo esta etapa do trabalho convencida da necessidade de ampliar este estudo para que a ONG Themis seja objeto de investigação quanto ao desenvolvimento dessa experiência no âmbito institucional e de suas perspectivas.

Pois, ao romper com o espaço público – o espaço masculino –, as deusas, orgulhosas de suas ações resgatam lembranças de seus feitos sociais e políticos, num passado recente, porém, onde a justiça ainda se constitui num mito para prática e exercício que assegure na diversidade a cidadania de todos os brasileiros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ, Sonia. **A explosão de ONGs feministas latino-americanas**. Artigo apresentado em março de 1998 na Fourth Annual Schonburg-Moreno Lecture do Programa de Estudos Latino-Americanos do Mount Holyoke College, South Hadley, Mass.

ANDRADE, Mário. Antologia da poesia negra de expressão portuguesa. In: SARTRE, Paul. **Reflexões sobre o racismo**. 1968, p. 115.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai – A África na filosofia da cultura**. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, 302 p.

ARENDT, Hanna. **As origens do totalitarismo: totalitarismo, o paradoxismo do poder**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 257 p.



\_\_\_\_\_. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, 352 p.

ARROYO, Miguel (Org.). **Da escola carente à escola possível**. Coleção Educação Popular, nº. 08, São Paulo: Loyola, 1991, 183 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2002, 143p.

AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, número especial, out.1994, p.103-116.

BAIRROS, Luiza. Lembrando Lélia Gonzáles. In: **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas e Criola, 2000, p. 42 – 61.

BAKOS, Margareth M. **RS: escravismo & abolição**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, 165p. P.

\_\_\_\_\_. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, vol.3, n.2, 1995, p. 458-463.

BANTON, M. Etnogênese. In: **As idéias de raça**. Lisboa: Editora Setenta, 1979, p.153-173.

BARCELOS, Daisy. **Família e ascensão social de negros em Porto Alegre**. Tese de Doutorado em Antropologia Social – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996. 376 fls.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO Maria Aparecida e CARONE, Iray (Org.). **Psicologia social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 25-27.

BERGHE, Pierre L. Van Den. **Problemas Raciais**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1971, 236 p.

BERND, Zilá. **Qual é a questão da negritude?** São Paulo: Brasiliense, 1984, 59 p.

BERQUÓ, Elza. A importância dos estudos sobre a população negra. **Jornal da Rede Saúde**, n.23. mar., 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992, 217p.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria Alvarez; Sara Santos e Telmo Baptista. Lisboa: Editora Porto Ltda, 1994, 330 p.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça/ Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. GTI *População Negra*, Brasília, 1996.

CADERNOS PAGU. **Raça e Gênero** – Núcleo de Estudos de Gênero. Campinas: Unicamp. 6/7, 1996, 323 p.

CARNEIRO, Sueli. Identidade feminina. In: **Mulher brasileira é assim**. Heleieth Saffioti e Mônica Vargas (Org.), Rio de Janeiro: Unicef/ Rosa dos Tempos/Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Social - NIPAS, 1994, p.187-194.

CARONE, Iray; BENTO, M<sup>a</sup>. Aparecida (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro – Petrópolis: Vozes, 2002, 189 p.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de Dinah Kleye. São Paulo: Summus, 2000, 598 p.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000, 110p.



CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12ª.Ed., São Paulo: Ática, 2002, 440 p.

CHIAVENATTO, Julio José. O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1980, 259 p.

CONNEL, Robert. Políticas da masculinidade. Revista: **Educação e Realidade**. Vol.20 (02). Porto Alegre: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul/dez. 1995 p.85-93.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil. Estudos Afro - Asiáticos**. (33) Rio de Janeiro: set., 1998, p.71-85.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, 215 p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983, 190 p.

\_\_\_\_\_. **Os condenados da terra**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, 279 p.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. Vol.2. São Paulo: Dominus e Edusp, 1965, 129 p.

\_\_\_\_\_. **Circuito fechado.** 2ed., Coleção Estudos Brasileiros n.6, São Paulo: Hucitec, 1979, 224p.

FONSECA, Claudia. **Família fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares.** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2000, 238 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução e organização Roberto Machado . 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003, 293 p.

FRANKENBERG, Ruth. **Mulher branca, raça significa: a construção social da branquitude.** Tradução Luiza Bairros . Minneapolis: Universidade de Minnesota Press, 1965, 163 p.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio Editora, 1980, 443 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, 150 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11ª.Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999, 166 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 10<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991, 143 p.

GIACOMINI, Sonia. **Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988, 95 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. In: **Cadernos Pagu: raça e gênero** – Núcleo de Estudos do Gênero, São Paulo: Unicamp, 1996, p. 67 – 82.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3<sup>a</sup>.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 118 p.

GONZALES, Lélia. Unified black movement, **mimeo**, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 217 p.

\_\_\_\_\_. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, 341 p.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001, 334 p.



GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classe, raça e democracia**. 34ª. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002, 232 p.

\_\_\_\_\_. Cor, classe e status nos estudos de Pierson, Azevedo e Harris na Bahia: 1940 -1960, In: MAIA Marcus; SANTOS, Ricardo (Org.), **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz – Centro Cultural Banco do Brasil, 1998, p.143 –157.

HAGUETTE, Teresa M. Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª.Ed., Petrópolis: Vozes, 1990, 163 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro . Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 102 p.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora; identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardiã Resende et al . Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003, 434 p.

HANSEBALG, Carlos; MUNANGA, Kabengele; SCHWARCZ, Lilia. **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado na sociedade brasileira**. Niterói: EDFF, 1998, 103 p.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. Tradução Carlos N. Coutinho e Leandro Konder . 3ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 121 p.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: Unesco, 2002, 102 p.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. In: Revista **Estudos Feministas**. Tradução de Marcos Santarrita . Rio de Janeiro, vol.3, nº2. Dossiê Mulheres Negras, Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, p.464-478.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997, 172 p.

MARX. K. **Capital**. Nova York; publicação internacional, vol.1, 1967.

MENESGAL, André K. **História e gênese das ONGs**. Estação Liberdade, São Paulo, 1996.

MEYER, Dagmar. Cultura teuto-brasileira-evangélica no RS: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. In: Revista **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faced/UFRGS, v.25, n.1, jan./jun.2000, p.135-161.

MIZUKANI, M<sup>a</sup>. da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986, 119 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Elenora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ª.ed., São Paulo: Cortez, 2000, 118 p.

MOURA Clóvis. **Quilombo: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987, 94 p.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, 131p.

\_\_\_\_\_.Prefácio. In: **Psicologia social do racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Iray Carone e Maria Bento (Org.), Petrópolis: Vozes, 2002, p.9-12.

\_\_\_\_\_(Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, 1999, 202 p.

MURARO Rose. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, 205 p.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor. Identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003, 412 p.

OLIVEIRA, Mª. Coleta (Org.). **Demografia da exclusão social – temas e abordagens**. Campinas: Editora da Unicamp, Nepo, 2001, 190 p.



OLIVEIRA, Rosiska; OLIVEIRA, Miguel. Pesquisa social e ação educativa. In: Carlos Brandão (Org.). **Pesquisa participante**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.17-33.

OLIVEN, Ruben G. A heterogeneidade da homogeneização: ou de como nem todos os habitantes de Porto Alegre, são iguais. In: **A luta pelo espaço: textos de sociologia urbana**. Petrópolis: Vozes, 1978, p.89-107.

OYEWUMI, Oyeronke. **A invenção da mulher, construção do discurso de gênero ocidental e o sentido africano**. Tradução Elisa Nascimento. Minneapolis: Universidade de Minnesota Press, 1997, 123p.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, 159 p.

PAYER, Maria. **A educação popular e linguagem: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995, 85 p.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Tradução de J.H. Nunes. 19ª. ed. Campinas: Unicamp/IEL, 1990, 165 p.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998, 159 p.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade – análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, 268 p.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: **Psicologia social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Iray Carone; Maria Bento (Org.), Petrópolis: Vozes, 2002, p.59-90.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyn. Teorias da etnidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998, 250 p.

RABAY, Glória; CARVALHO, Maria Eulina. Mulher e participação política: aprendizagem, empoderamento e exercício do poder. In: FERREIRA, Mary; SANTOS, Eunice; ALVAREZ, Maria Luiza (Org.). **Os poderes e os saberes das mulheres: a construção de gênero**. São Luiz: Editora da UNIVERSIDADE/UFMA, 2001, p.123-144.

RIBEIRO, Marlene. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. In: **Serviço Social & Sociedade**, nº. 58, Nov.1998, São Paulo: Cortez, p. 41- 71.

ROBLES, Frederico. **Ensaio de um dicionário mitológico universal**. Madrid: Editora Aguilar, 1958, 821 p.

SAFFIOTI, Heleieth; VARGAS, Mônica (Org.) **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos; Nipas, Brasília: Unicef, 1994, 283 p.

\_\_\_\_\_. No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil. In: MADEIRA, Felicia (Org.) **Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes no Brasil**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Ventos, 1997, p.139-211.

SANTOS, Milton. O mercado não resolve tudo. In: Revista **Cadernos do Terceiro Mundo**. São Paulo, n.200, jun./jul., 1997, p.9-17.

SANTOS, Theotonio. **Conceito de classes sociais**. Tradução de Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: Vozes, 1982, 81p.

SARTRE, Jean Paul. **Reflexões sobre o racismo**. Tradução de J. Guinsburg. 5ª.ed., São Paulo: Editora Difusão Européia do Livro, 1968, 125 p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: Revista **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v.15, n.2., jul./dez.1990, p.5-22.

SEYFERTH, Giralda. Determinantes do racismo no Brasil. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Associação Brasileira de ONGs/Abong, 2002, 17-44.



SILVEIRA, Sandra Beatriz Moraes. Na defesa dos direitos humanos e combate ao racismo. In: **Caminhos para a igualdade nas relações raciais**. Porto Alegre: Themis – Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, 2002, p.15-28.

\_\_\_\_\_. Quando deixamos de ser minoria. In: **Nós os afro-gaúchos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000, p.122-124.

\_\_\_\_\_; BRUM, Silvia. Implementação do serviço de Informação à Mulher. In: **Cadernos Direitos Humanos – Acesso à justiça**. Porto Alegre: Themis-Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero, 1998, p.29-36.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros, identidade, povo e mídia no Brasil**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, 272 p.

SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, 88 p.

TELLES Edward. As fundações norte-americanas e o debate racial no Brasil. In: **Estudos Afro - Asiáticos**. Rio de Janeiro; v.24, n.1., jan./abr., 2002, p.145-165.

THEMIS – ASSESSORIA JURÍDICA E ESTUDOS DE GÊNERO. **Da guerra à paz - os direitos humanos das mulheres – instrumentos internacionais de proteção**. Porto Alegre: Themis, 1997, p. 35-38.

\_\_\_\_\_. Em frente da lei tem um guarda. **Vídeo**. Porto Alegre: Themis, 2000, 20 min.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso y práctica em educación Popular**. Quito: Centro de Investigaciones de la Ciudad, 1988, 145p.

TRIUMPHO, Vera (Org.). **Rio Grande do Sul: aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991, p.187.

VALENTE Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1998, p.163.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE Evelyn (Org.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Tradução Maisa Mendonça, Marilena Agostini e Maria Macdowell. Rio de Janeiro: Pallas e Criola, 2000, 256 p.

WEST, Cornel. **Questão de raça**. Tradução Laura T. Motta. São Paulo: Cia das Letras, 1994, 124 p.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta. As organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1985, 265p.

## ANEXOS

## A) Ficha de Cadastro das Promotoras Legais Populares



	Curso/Região	Cidade/Estado
registro		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
não preencher)		

ome



Endereço

--

Cidade

CEP

Estado

Estado

--	--	--	--

Data do nascimento

Raça/ Cor

Cidade

de

nascimento

scolaridade

e

--	--	--	--

Profissão/ocupação

CIC

Doc.de identidade - n.º e órgão  
emissor

--	--	--

N.º de filhos      Idades dos filhos      Situação conjugal (solteira, casada, viúva).

Renda da família

Renda própria

Origem da renda

Responsável (is) pelo sustento da família

Principal atividade como PLP

Resultado do curso na sua vida

Você autoriza a divulgação dessas informações pela Themis?

☐

Assinatura

### **B) Questionário utilizado na pesquisa**

#### **QUESTIONÁRIO:**

##### **QUESTÃO:**

QUAL A VISÃO DAS LIDERANÇAS FEMININAS QUE PARTICIPARAM E CONCLUÍRAM O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROMOTORAS LEGAIS POPULARES NO PERÍODO DE 1996 A 2000 EM PORTO ALEGRE, QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DESSE NA CONSTRUÇÃO DE SUAS IDENTIDADES RACIAIS E NAS SUAS PRÁTICAS SOCIAIS E POLÍTICAS?

##### **OBJETIVO:**

CONTRIBUIR PARA APERFEIÇOAR OS PRÓXIMOS CURSOS, DE MODO QUE OS MESMOS TENHAM UM MAIOR ALCANCE DE SEUS PROPÓSITOS, NESTE QUESITO.

##### **COMPROMISSO:**

PRESERVAR A IDENTIDADE DAS ENTREVISTADAS PARA QUE AS INFORMAÇÕES POR ELAS FORNECIDAS NÃO LHE CAUSEM PREJUÍZOS FUTUROS.

**PESQUISADORA:** SANDRA BEATRIZ MORAIS DA SILVEIRA - PPGEDU/UFRGS

##### **I-IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA:**

1. NOME: \_\_\_\_\_

2. DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

3. RAÇA/COR: BRANCA () PRETA () PARDA () INDIGENA () AMARELA ()



4. ESTADO CIVIL: CASADA ☐ VIÚVA ☐ SEPARADA ☐ VIVE COM  
COMPANHEIRO/A ☐ SOLTEIRA ☐ DIVORCIADA ☐ OUTRO ☐ ESPECIFICAR:  
\_\_\_\_\_

5. VOCÊ TRABALHA FORA DE CASA? NÃO ☐ SIM ☐  
ONDE É O SEU LOCAL DE TRABALHO? \_\_\_\_\_

6. QUAL A FUNÇÃO/CARGO QUE EXERCE: \_\_\_\_\_

7. QUANTAS HORAS POR DIA TRABALHA? \_\_\_\_\_

8. QUANTOS DIAS DA SEMANA TRABALHA? \_\_\_\_\_

9. VOCÊ RECEBE POR: SEMANA ☐ QUINZENA ☐ MÊS ☐

10. VOCÊ POSSUI ALGUMA OUTRA ATIVIDADE REMUNERADA? NÃO ☐ SIM ☐  
QUAL? \_\_\_\_\_

11. DADOS SOBRE A FAMÍLIA:

RELA- ÇÃO	SEXO	IDADE	NÍVEL NSTRU ÇÃO	ESTU- DANDO	PROFIS -SÃO	SIT. OCU PACIO NAL	RENDA /SALÁ- RIO	RELI- GIÃO	MORA- DIA BAIR- RO
1- Entrev.	F								
2.									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

**II - CURSO DE FORMAÇÃO DE PLPS E A TEMÁTICA RACIAL:**

12. EM QUE ANO CONCLUIU O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROMOTORA LEGAL POPULAR: \_\_\_\_\_
13. ATUALMENTE VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM TRABALHO COMUNITÁRIO: NÃO () SIM ()
14. O QUE VOCÊ FAZ NESTE TRABALHO COMUNITÁRIO?
15. VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE: PRECONCEITO? SIM () NÃO ()  
EM QUE SITUAÇÃO? \_\_\_\_\_
16. VOCÊ JÁ SOFREU DISCRIMINAÇÃO: SIM () NÃO ()
17. COMO VOCÊ REAGIU AO SOFRER PRECONCEITO OU DISCRIMINAÇÃO ACIMA CITADA? \_\_\_\_\_
18. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO OU PRECONCEITO COM RELAÇÃO À OUTRA PESSOA: SIM () NÃO ()  
QUANDO? \_\_\_\_\_
19. DESCREVA A SITUAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO OU PRECONCEITO ACIMA CITADO? E PORQUE VOCÊ ACHA QUE ISTO ACONTECEU? \_\_\_\_\_
20. COMO VOCÊ IDENTIFICA UM CASO DE RACISMO? \_\_\_\_\_
21. VOCÊ RECORDA DE ALGUM EXEMPLO OCORRIDO DE RACISMO, FAVOR CITAR? \_\_\_\_\_
- 
22. NA CONDIÇÃO DE PROMOTORA LEGAL POPULAR VOCÊ JÁ ENCAMINHOU ALGUM CASO DE RACISMO PARA O JUDICIÁRIO? SIM () NÃO ()
23. PORQUE O CASO FOI ENCAMINHADO DESSA FORMA? \_\_\_\_\_
-

24. NA SUA OPINIÃO COMO O CURSO AJUDOU A PERCEBER A QUESTÃO DO RACISMO? \_\_\_\_\_

25. NA SUA OPINIÃO COMO O CURSO INFLUÊNCIOU NA SUA IDENTIDADE RACIAL? \_\_\_\_\_

---

26. VOCÊ CONSIDERA QUE O CURSO DE FORMAÇÃO DE PLPS COLABORA PARA O COMBATE AO RACISMO? \_\_\_\_\_

27. DE QUE FORMA OCORRE ESSA COLABORAÇÃO DO CURSO? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. NA SUA OPINIÃO A QUESTÃO RACIAL FOI TRATADA DE FORMA SATISFATÓRIA NO CURSO? SIM ☐ NÃO ☐ POR QUE? \_\_\_\_\_

29. QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA TRATAR ESTE TEMA NO CURSO? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**III - NA SUA OPINIÃO COMO OS ITENS ABAIXO PODEM CONTRIBUIR NO COMBATE AO RACISMO:**

30. AS COLEGAS DO CURSO?

31. O AMBIENTE DE SALA DE AULA?

32. O MATERIAL DIDÁTICO (LIVROS, LANCHE, FILMES, REVISTAS, ETC.)?

33. OS/AS PROFESSORES/AS?

34. VOCÊ TEM ALGUMA SUGESTÃO PARA APERFEIÇOAR O CURSO?

MUITO-OBRIKADA PELA SUA CONTRIBUIÇÃO AO NOSSO TRABALHO!



## 6.1.1

AUTORIZAÇÃO

AUTORIZO A PESQUISADORA SANDRA BEATRIZ MORAIS DA SILVEIRA-PPGEDU-UFRGS A UTILIZAR OS DADOS POR MIM FORNECIDOS NESTE QUESTIONÁRIO, PARA ELABORAÇÃO DE SUA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO CUJO TÍTULO É “DEUSAS EM PRETO E BRANCO, UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR”, ASSEGURANDO A PRESERVAÇÃO DE MINHA IDENTIDADE CIVIL.

**7. NOME**

ASSINATURA